

D 7376
~~1817~~

A SZEGEDI M. KIR. FERENC JÓZSEF-TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI-LÉLEKTANI INTÉZETE

— XV. —

DECROLY PEDAGÓGIAI RENDSZERE

(38)

IRTA:
BASSOLA ZOLTÁN

1937.

BUDAPEST

TB 4346
D-1817

A SZEGEDI M. KIR. FERENC JÓZSEF-TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI-LÉLEKTANI INTÉZETE

XV.

DECROLY PEDAGÓGIAI RENDSZERE

IRTA:
BASSOLA ZOLTÁN

3844

1937.

BUDAPEST

SZTE Egyetemi Könyvtár



J0004714710

HELYBEN
OLVASHATÓ

SZTE Klebelsberg Könyvtár
Egyetemi Gyűjtemény
2.

*A szegedi m. kir. Ferenc József-Tudományegyetem
Bölcsészet-, Nyelv- és Történettudományi Karához benyújtott
doktori értekezés.*

Bíráló: Dr. VÁRKONYI HILDEBRAND egyet. ny. r. tanár.

Társbíráló: Dr. BARTÓK GYÖRGY egyet. ny. r. tanár.

76383



TE 7376

T A R T A L O M.

	Oldal.
I. Fejezet. Decroly életrajza — — — — —	5
II. Fejezet. Pedagógiai rendszerének lélektani alapvetése —	11
III. Fejezet. A tanítási anyag kiszemelése — — — — —	19
IV. Fejezet. A tanítási anyag feldolgozása — — — — —	34
V. Fejezet. A „nevelő játékok“ — — — — —	44
VI. Fejezet. Erkölcsei nevelés — — — — —	47
VII. Fejezet. A rendszer alkalmazása — — — — —	53
Decroly műveinek jegyzéke — — — — —	56
Bibliografia — — — — —	63
Jegyzetek — — — — —	64

I. Fejezet.

DECROLY ÉLETRAJZA.

Decroly Ovid 1871. július 23.-án született a keletflandriai Renaixben. Atyja egyszerű iparos volt. Tőle öröklí a természetszeretet és tevékenységi vágyát, mely egy percig sem hagyja tétlenül. A szülői ház bőven ad alkalmat mindkét jellemvonás megerősödésére. A kalitkában őrzött különféle állatok, az udvar és kert gazdag növényvilága az Élet ezerszínű képének megfigyelésére adnak lehetőséget, a munkáskezü atya pedig példájával meg-megújuló ösztönzést ad az alkotó életforma élésére. Az első gyermekkort a különféle furcsa alakú vagy feltűnő színű csodás tárgyak gyűjtése és a legkülönbözőbb területen folytatott „mesterkedések” töltik ki. Jellemének legfőbb vonása: az új, ismeretlen megismerésre vágyó és alkotásra készítő belső tűz, a „fervor” ebben a környezetben nyeri az első tápot. Már erre a minden iránt érdeklődő, fogékonylelkű, egyre munkálkodó kis fiúra is teljes egészében illik az a mondás, mellyel egyik barátja később oly találóan jellemzi: „C'est une âme qui vibre.”

Az elemi iskola után az otthonos, megszokott környezetet — annyi felfedezés és alkotás terét — a középiskolai internátus rideg, csupaszfalú épületével cseréli fel. Nincs többé alkalma azt tenni, mire hajlama vonzza. A tanítási órák élettelen és érdektelen ismeretközlésben telnek el, — az öntevékenység további megélésére, lelke főtényezőinek kifejlődésére nem adnak lehetőséget.

A latint és a görögöt sohasem szereti meg, nem találják meg, de nem is keresik tanárai az utat, melyen keresztül a tanulók érdeklődését ezek iránt a tárgyak iránt felkelthetik. Egyedül a rajz és a zene nyújtanak számára némi kárpótlást a többi tárgy okozta unalomért. A magasabb évfolyamokban a természettudományok már jobban kielégítik kíváncsiságát, — amikor pedig egyik tanára alkalmat ad arra, hogy a laboratóriumban dolgozhasson, teljesen átadja magát kedvenc tárgyainak; végülis jó eredménnyel hagyja el a középiskolát.

Hat éves kora óta orvos akar lenni, most az érettségi után

itt az alkalom, hogy az egyetemen nekifeküdjék mindazoknak a tárgyaknak, melyek eddig érdeklődését lekötötték. Csakhogy a középiskolai s az egyetemi élet és tanulásmód között tulnagya a különbség: ott szinte semmi kezdeményezés, itt tulsok szabadság, ott sokszor tiszta emlékezet-gimnasztika, merő verbalizmus, itt logikus, elmélyedő, okokat kutató munka. Nem tanulta meg a középiskolában a tudományos munka első feltételét: a megfigyelést. Nem sajátíthatta el, miképen kell az induktív úton gyűjtött ismeretkörökből a törvényeket megállapítani, miképen kell az egyestől az általános, a konkrétól az absztrakt felé haladni. Egyszóval nem tanították meg a középiskolában arra, hogyan kell dolgozni. Nem kapott olyan útravalót, mely összefüggő egészben mutatná, hogy az élet jelenségei, bármily különbözőknek tünnek is, szorosan összetartoznak és kiegészítik egymást. Elkedvetlenedése napról-napra növekszik. Egyetlen öröme ebben az időszakban a zene; egyik barátjával órákat tölt el nap mint nap a nagy klasszikusok darabjainak játszásával. Így mulik el az első év. Ha későbbi sógora szerető irányítással és féltő gondoskodással nem segítette volna át ezen a kritikus korszakon, talán örökre hátat fordít a tudománynak. Az ő támogatásával azonban lassanként megszokja a rendszeres munkát, eddig különféle irányban tapogatódzó cselekvési vágya végre rátalál a helyes útra és ettől az időponttól fogva törés nélkül halad felfelé pályája. Amint a természettudományok tág területén előbb az emberi szervezet és életjelenségek határolódtak el előtte mint különös érdeklődésének tárgyai, úgy most, amikor rájön arra: milyen rendkívüli gazdag és szinte áttekinthetetlen kutatási területet nyújt ez az egyetlen tudományág is, még szűkebb körre, az idegrendszer területére irányul figyelme. Élete most laboratóriumok és kórházak között oszlik meg. Hamarosan rájön arra, hogy nem a kész eredményeket alkalmazó, mesterségi rész érdekli, hanem az új, ismeretlen, kutatásra váró területek. Felkutatni a kevésbé ismert betegségek végső okait, világot vetni a csak sejtett összefüggések igazi eredeteire és összetartozására: — ezek azok a feladatok, melyeket maga elé tűz.

Újabb tápot nyer ezirányú érdeklődése, mikor megismerkedik a szenvedő betegek lelkivilágával. Jóságos szíve a szenvedések láttára mély, segíteni akaró részvéttel és szeretettel telik meg beteg embertársaival szemben. Nem érdekes „eseteket“ lát a betegségekben, hanem bajokat, melyek fájdalmat és szenvedést okoznak. Ez a jellemvonás végigkíséri egész tudományos pályáján, annak akár-

melyik területéről legyen is szó. Mint orvos, pszichológus vagy pedagógus nem önző, tudományos kíváncsiságát iparkodik kielégíteni, hanem segíteni akar: a megrendült egészségi állapotot akarja helyreállítani, hogy szenvedést szüntessen — vagy a lélek csodás működésének titkait feltárva, utat akar kijelölni, hogy a bontakozó életet segítse kifejlődésében.

Amikor a brüsszeli egyetemen orvosi oklevelét megszerezte, Berlinben, majd Párizsban folytatja tanulmányait neves professzorok laboratóriumában. Ekkor már tisztán látja, milyen irányban fog haladni tudományos élete. Azt írja menyasszonyának: „Tehát az idegbetegségek specialistája leszek. Talán ezek a betegségek a legkevésbé ismertek és éppen ezért a legnehezebbek és egyúttal a legszebbek is. Leginkább csábít az a körülmény, hogy a két legmagasztosabb és legérdekesebb tudományág kapcsolódik bennük: az egészséges és a beteg ember lélektana és a filozófia. Észrevehetted, milyen érdeklődés tölt el ezeknek a tudományoknak a kérdései iránt. Megsúghatom, hogy tanulmányaimnak legvégső célját ezek képezik.”¹

Külföldi tanulmányútjáról visszatérve, megházasodik és Brüsszelben telepedik le. Ebben az időben — a múlt század utolsó, a jelen század első éveiben — több helyütt egyszerre fordul egymástól függetlenül az orvosi körök érdeklődése az abnormis gyermekek felé. A híres Itard és Séguin nyomán újabb utakat-módokat keresnek Németországban, Olaszországban, Amerikában a csökkent képességű gyermekek fejlődésének előmozdítására. Ez az áramlat Belgiumot sem kerüli el. Itt Demoor és Hendrickx állanak a mozgalom élén. Természetes, hogy a fiatal Decroly teljes erővel és lelkesedéssel kapcsolódik bele ebbe a munkába, melyre az idegbetegségek iránti érdeklődése és egész lényét átható szociális érzéke szinte predesztinálja. Amint később látni fogjuk, tudományos munkásságára különben is jellemző, hogy mindig a probléma legvégső gyökérszálaig megy vissza. Ő maga teszi meg az utat a felszínen lévő szimptomától a legelső okig; saját megfigyelésére támaszkodva akarja a következtetéseket levonni. Ez a magyarázata annak, hogy munkássága, ha végigtekintünk rajta, az első pillanatra talán rendszertelennek, tulságosan szétágazónak látszik. A közelebbi vizsgálat során azonban rájövünk hamarosan arra, hogy *egy* központi gondolat, *egyetlen* problémakomplexum képezi a kiindulási pontot. E körül rétegződnek azután saját megfigyelései, az eddig elért idegen eredmények történeti áttekintése, a saját és mások megfigyeléseiből folyó rendszerezés és végül annak

a kérdésnek vizsgálata, mennyiben használható fel mindez gyakorlati téren. Az első nagyon jellemző példát erre éppen itt, az abnormis gyermekek esetében találjuk. Hogy alaposan és minden vonatkozásban megfigyelhesse őket, kis menhelyet nyit házában számukra. Az első időszakban szinte családi közösségben él velük, anyagiak híján csak lassan tudja az intézethez szükséges feltételeket előteremteni. A gyermekek nála orvosi kezelésben és egyúttal nevelésben is részesülnek. Ez az 1901-ben alapított és szép fejlődésnek induló l'Institut d'enseignement special pour retardés et anormaux, röviden l'Institut lesz élete végéig tudományos megfigyeléseinek, működésének kiinduló pontja. Minden új gondolata, tudományos eredménye itt születik meg. Ha az egyes ötletek, gondolatok rendszerré való szövődése más területen következik is be, ha a kész fegyverekké kovácsolódás más műhelyekben történik is, az ösanyagoknak ez marad végig a bányája. Nem csupán önmagukért érdeklik az abnormis gyermekek. „Az abnormisokon végzett orvosi és pedagógiai megfigyelések — mondja egy későbbi munkájában² — nagyon nagy tudományos és gyakorlati értéket jelentenek a normális gyermekek nevelése és védelme szempontjából is. Mert amint a higiénia is az orvostudományból fejlődött, éppenúgy a lelki higiénia is az elsatnyulás és a lelki betegségek ellen védekező nevelésnek (éducation préventive) is leginkább az orvosi nevelésből kell kifejlődni. Amint a betegségek megfigyelése jelentékenyen gazdagította anatómiai, fiziológiai és biológiai ismereteinket, éppenúgy az abnormisok vizsgálata hivatott arra, hogy a legfontosabb pszichológiai rejtélyek nagy részét feltárja és segítsen bennünket a gondolat, az érzelmek, az álom és a cselekvések nagyszerű gépezetében történő eligazodásban.“

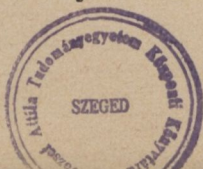
1902-től kezdve a kisebb-nagyobb cikkek, értekezések hosszú sorában számol be megfigyeléseiről az orvosi és lélektani folyóiratok hasábjain. Vizsgálja, mit tettek külföldön ezeknek a szerencsétleneknek az érdekében és kijelöli az utat, melyen a belgiumi állapotokon javítani lehet.³ Foglalkozik a gyógyítva nevelő iskolák tanító-képzésének kérdésével.⁴ Osztályozza az abnormisság különböző eseteit⁵ és a lélektani kísérletek hosszú sora alapján párhuzamot von a felnőtt és a gyermek szellemi zavarai között. Ugyanakkor megrajzolja az abnormis gyermekek lélektanát. Mindezeknek a vizsgálatoknak a során tulajdonképp csak arra a kérdésre keresi a feleletet: miképpen lehetne ezeket a szerencsétleneket, ha nem is teljes-értékű polgárokká nevelni, de legalább olyan felnőttekké,

akik nem jelentenek veszedelmet vagy terhet embertársaik számára, akik meg tudnak állani a maguk lábán. Az orvosoknak és nevelőknek karöltve kell ehhez a nehéz, de szép feladathoz fogniok. Hogyan történhetik ez a leghelyesebben? Úgy, hogy meg kell reformálni az eddigi nevelő-intézeteket szervezetükben, nevelési eljárásukban. Ne fogházelőszobák legyenek ezek, hanem fejlődjenek igazi lelki gyógyintézetekké.⁶ Természetes környezetbe helyezzük a gyermekeket, kert közepébe épített pavillonokba, hogy így is a jövő szabad életre készüljenek elő.⁷ Gondozásuk ne merüljön ki az ápolásban, nevelésükkel és tanításukkal is törődnünk kell. Az utóbbi során feladatunk lesz „felhasználva a gyermek szellemi tevékenységét, segíteni képességeit és kedvező jellemvonásait kifejlődésükben, egyszóval előkészíteni a gyermeket arra, hogy mint felnőtt, a lehető legnagyobb teljesítőképességgel rendelkezék.”⁸

Hihetetlen lendületet jelent számára lélektani kutatásai terén Binet és Simon test-rendszerének megjelenése. Határtalan remény tölti el ezek nyomán a pszichológia és pedagógia eredményével szemben. De nem elégszik meg a testek alkalmazásával, iparkodik javítani is rajtuk. Véleménye szerint főhibájuk, hogy tulságosan verbálisak, aránytalan előnyt biztosítanak a könnyed kifejezőképességgel rendelkező gyermek számára. Azért olyanokat is alkalmaz, ahol a nyelv kevesebb szerepet játszik.⁹ A Binet—Simon testek felhasználásával hamarosan szerkeszt egy olyan testrendszert, mely különösen a figyelem és a logikus gondolkodás fokának megállapítására alkalmas.¹⁰

A Binet—Simon-féle testrendszer vizsgálata a különféle testekkel történő kísérletezések hosszú sorát nyitja meg. Vizsgálódásának eredményét 1928-ban teszi közzé: „La pratique des tests mentaux” című, R. Buyse-szel együtt írt munkájában. Az amerikai Terman és Ballard-féle testeket is próbálja alkalmazni a belga gyermek szellemi képességeinek mérésére.¹¹ A Ballard-féle testek alkalmazása során iparkodik pontos statisztikai adatok révén megállapítani, milyen görbét mutat az átlagos belga gyermek szellemi fejlődése. Ehhez akarja mérni mint nevelő az ismeretanyag mennyiségét és milyenségét.

Lélektani vizsgálatainak és az Institutben folytatott kísérletezéseknek természetes következményeként az abnormis gyermekek nevelésében és tanításában jól bevált módszert a normális gyermekekre is alkalmazni akarja. Ezért 1937-ben Brüsszelben a rue de l'Ermitage egy szerény házában magániskolát nyit.



Az iskola homlokát a programot jelentő „L'École pour la vie par la vie“ felirat díszíti. Azt akarja jelezni ezzel, a nevelés célja az életre történő előkészítés; a mód pedig, melyen keresztül ehhez a célhoz el kell jutnunk, csakis a természetes, a gyermek lelkének megfelelő eljárás lehet. — A hét tanulóval meginduló szerény kis iskola az érdeklődés következtében hamarosan szűknek bizonyul, kibővítésre szorul, majd húsz évi fejlődés után, 1927-ben, átköltözik Brüsszel Uccle nevű külvárosába, ahol ideális környezetben, erdő szomszédságában, nagy árnyas kert közepén helyezkedik el.

Decroly működésének, azt mondhatjuk, a l'Institut-vel együtt ez a „l'Ermitage“ a második fő területe. Az Institutben szerzett tapasztalatait itt iparkodik rendszerbe foglalni, a gyermeknevelés közkincsévé tenni. Itt is kísérletezik ugyan, itt sem teljesen kész eredményt alkalmaz, da ami ide kerül, az már a kritika első próbáját kiállta, azt már a gyakorlat bizonyos tekintetben szentesítette.

Itteni megfigyeléseinek eredményeit, az itt alkalmazott módszerek ismertetését teszi közzé legismertebb munkáiban: *Les jeux éducatifs* (1914), — *Vers l'école rénovée* (1921), — *La fonction de globalisation et son application dans l'enseignement* (1929). Ezek a munkák terjesztették forradalmian merész gondolatait, ezeknek a nyomán vált ismertté a „méthode Decroly“.

Decroly azonfelül, hogy orvos, pszichológus és pedagógus, páratlan szervező képességgel is bír. 1905-ben megalapítja a belga Pedagógiai Társaságot (*Société belge de la Pédotechnie*), — több más pszichológiai és pedagógiai egyesület lelke, irányítója. Mindeütt, ahol csak megjelenik, problémákat vet fel, gondolatokat kelt, új irányokat mutat.

Európán kívül megfordul Dél-Amerikában és az Egyesült Államokban. Utazásainak termékenyítő hatását értékes beszámolói, sorra megjelenő cikkeinek új gondolatai jelzik. Ilyen tevékeny munkásság közben éri utól a halál az Institut kertjében 1932. szeptember hó 12.-én.

Teljes egészében illik rá is, amit ő írt Stanley Hall halála alkalmából: „Ennek a fáradhatatlan tudósnak, ennek a páratlan irányítónak hatalmas munkásságát a legnemesebb idealizmus hatja át. Ezért tekinti a nevelést a kiváltságos egyének egyik legszebb, legfontosabb feladatának.“¹²

II. Fejezet.

DECROLY PEDAGÓGIAI RENDSZERÉNEK LÉLEKTANI ALAPVETÉSE.

Decroly neveléstani munkásságának vizsgálatát megnehezíti az a körülmény, hogy nem foglalta rendszerbe sem lélektani, sem neveléstani vizsgálódásainak eredményét. A kisebb cikkek, értékezések sorát csak itt-ott szakítja meg egy-egy hosszabb lélektani tanulmány. Ezekre a nagyobb művekre támaszkodva és a kisebb munkák tekintetbevételével kell tehát megkísérelnünk pedagógiai rendszerének felépítését.

Egy-egy eredeti új gondolatának, forradalmi jellegű kezdeményezésének megértése feltételezi azonban a lélektani alap ismeretét. Hiszen, amint láttuk, nevelő tevékenysége lélektani munkásságának következménye. Azt ülteti át a neveléstan területére, ami lélektani megfigyeléseinek és a lélektani törvényeknek természetes következménye. Így először meg kell kísérelnünk annak vázolását, milyennek látja Decroly a lelket, de különösen a fejlődő gyermeki lelket, milyen törvényszerűséget olvas ki a lelki jelenségek lefolyásából.¹³

Valamennyi munkájában hangsúlyozza Decroly, hogy az emberi lélek olyan szervesen összefüggő egész, mely csak erőszakkal különíthető részekre. A lelki jelenségek területeit nem lehet elhatárolni. Ha ezeket vizsgáljuk, olyan eredőkkel állunk szemben, melyeknek összetevőire teljes bizonyossággal nem tudunk visszakövetkeztetni. Pedig a nevelőnek a lehetőséghez képest mégis tisztában kell lennie ezzel a csodálatos szövödményű lélekkel. Ha u. i. nem ismeri természetét, nem találhatja meg a helyes utat-módot, amelyen át közelébe érközhet és hatást gyakorolhat rá.

A régi pszichológusok — szerinte — leegyszerűsítették a kérdést: csak az érzelem, akarat, értelem körébe tartozó lelki jelenségekkel foglalkoztak. Kétségtelen, hogy ezek a jelenségek megvannak, de nem képezik a lélek alapját: „Ils ne sont que des épisodes qui se succèdent, vivent un instant de la vie de la conscience pour aller réalimenter ensuite la masse de nos tendances”.¹⁴ A lelki élet

igazi alapját tehát a tendenciák alkotják, ezek a tudattalan lelki jelenségek, melyeknek legnagyobb a szerepe az egyéniség alakulásában. Azt a különös, egyéni módot, ahogyan az egyén a külső világ hatásaira reagál, csak úgy lehet megérteni, ha ismerjük ezeket a legtitkosabb rugókat, ha tudjuk, minő időbeli sorrendben tűnnek fel, milyen erő kifejtésre képesek, milyen a fontosságuk az egyén és a faj szempontjából. Decroly ezek szerint a tulajdonságok szerint a következő rangsorba állítja őket¹⁵.

Legelső helyen állanak az egyén életfeltétele tekintetében nélkülözhetetlen „*elsőleges egyéni ösztönök*“ (instincts individuels primaires).¹⁶ Az *oxigén-szükséglet*, az *éhség*, *szomjúság*, a megfelelő *hőmérséklet*, a *pihenés*, a *kiürülés* szükséglete, továbbá a *fájdalom- és kellemetlenérzés elkerülésének* szükséglete és végül a *mozgás-szükséglet*¹⁷ már a születés pillanatától fogva jelen van és az egyén egész élete folyamán elsőrendű fontossággal bír. Bármilyen fontosak legyenek is azonban ezek az élet megőrzése szempontjából, a gyermek egyéniségének kialakulása tekintetében sokkal nagyobb jelentőségűek a később jelentkező tendenciák.

Ezek közül legelőször a „*másodlagos tendenciákat*“ (tendances secondaires) említi, mint amelyek tulajdonképen az önfenntartási ösztön körének a kiszélesedését képezik. Ilyenek az *éntudat* (amour-propre) és a *tulajdon* tendenciája.

Az első olyan tendencia formájában jelentkezik, mely nem kizárólagosan a fizikai, illetve fiziológiai egyén fenntartását célozza, hanem a szellemi (mental), a morális egyénre, az *egyéniiség*-re is vonatkozik.

A másik viszont az egyén fenntartásához szükséges dolgok megszerzésére, illetve megtartására irányul. A fejlődés kezdő stádiumában mindkét tendencia anyagi jellegű, magasabb fokán azonban esetleg teljesen szellemivé válhat.

A tiszta tendenciák sorában időrendben most a „*társas tendenciák*“ (tendances sociales) következnek.¹⁸ Ezeknek legelemibb formája a „*nyáj, horda*“-ösztön (grégarisme), mely hamarosan a *rokonérzés* (sympathie) ösztönévé fejlődik; ezeknek sorában foglal helyet a „*csoporth-ösztön*“ (i. groupal) is. A rokonérzés és a csoportösztön között Decroly szerint az a különbség, hogy míg az első a születés után csakhamar jelentkezik és két egyént kapcsol össze, addig a második csak a fejlődés későbbi folyamán mutatkozik és *több* egyénnek közös cél érdekében, vezér irányításával történő egyesülését eredményezi. Mind a rokonérzés, mind a csoportösztön a fejlődési

fokok hosszú során megy keresztül. A rokonérzés első megnyilvánulása (pl. mosoly az anya arcának láttára) nem mentes az egocentrikus, az elsődleges életszükségletek kielégítésére irányuló törekvésektől. Idők folyamán azonban az önzetlen együttérzés érzelmévé finomodhatik. A csoportosztón a hetedik életév körül mutatkozik először. A nyolcadik és a kilencedik évben már négy-öt tagot számláló csoportok alakulnak, — versengések mutatkoznak az egyes osztályok között, — de ez a csoportképződés csak az iskolán belül tapasztalható. Legerősebb a csoportosztón a 9—15 év között. Komoly kötelessége tehát a nevelőnek, hogy ebben az időszakban megfelelő irányításról, az osztón kielésére alkalmas terület átengedéséről gondoskodjék. Ha az iskola ezt elmulasztja, ha nem ad alkalmat arra, hogy a tanulók bizonyos önkormányzat formájában vezér irányítása mellett maguk intézkedhessenek dolgaikban, könnyen kicsúszhatnak az irányítás kezéből, és a tanulók, esetleg az iskolán kívül, helytelen irányban élik ki ilyenirányú tendenciájukat.

A faj fenntartását célozzák az „elsődleges faji tendenciák” (tendances spécifiques primaires), úgymint a *nemi*, az *anyai* és az *apai* osztón. A két utóbbi között az a különbség, hogy amíg az anyai osztón a pártfogásba vett egyénről inkább anyagi, fizikai téren gondoskodik, addig az apai osztón szellemibb, erkölcsibb jellemű védelmet (protection plus morale) jelent és az éntudatnak a családtagokra történő kiterjesztését feltételezi.

Az önfenntartási, a társas- és a fajfenntartási osztónök bizonyos tekintetben önmaguk is megállnak, és ha a két utóbbi csoport feltételezi is az elsőt, mégsem tapad szorosan ezekhez az osztónökhöz, körvonalai eléggé elhatároltak. A tendenciák sorában látunk azonban — Decroly szerint — olyanokat is, melyek a többi osztón kielégítésének feltételeit iparkodnak biztosítani. Ilyenek : a *félelem* és a *harag*, közös néven „védelmi segéd-tendenciák” (tendances adjuvantes défensives). Feladatuk az egyén és a faj fenntartására szolgáló elsődleges és másodlagos osztónök kielégítésének támogatása. Az első védekező, a meglévőt biztosítani akaró jellegű, — a második támadó, birtokbavevő célzatú. Főjellemvonásuk az, hogy más tendenciákhoz kapcsolódnak és ezeknek megfelelően színeződnek. Természetesen az alaptendenciák fokának megfelelően a félelem és haragnak is számtalan fejlődési foka van. Amíg ugyanis eleinte teljesen anyagi jellegűek (a táplálék megszerzésére vagy megtartására vonatkoznak), addig később, különösen az éntudat és az értelem

fejlődésével párhuzamosan, mindinkább és inkább lelki vonatkozásúak lesznek és mind szélesebb körre terjednek.

Rokonságban áll az előzőkkel az *utánzás-* és *játék-tendencia*-pár. Ezek sem állanak meg magukban, mindig egy más, akár az egyén vagy faj fenntartására szolgáló, akár társas vonatkozású ösztönhöz kapcsolódva jelentkeznek. Viszont különbség is mutatkozik az előzőkkel szemben megjelenésükben. Amíg ugyanis a félelem- és haragtendencia leginkább akkor mutatkozik, ha egy másik ösztön aktuálissá vált, azaz, ha egy szükséglet (besoin) vár kielégítésre (pl. éhség stb.), addig az utánzás- és játéktendencia nagyon gyakran ilyen szükséglet távollétében is megnyilvánulhat (pl. a gyermek jóllakottan is játszhat főzőcskét). Ebből nyilvánvalónak érzi Decroly ezeknek a tendenciáknak a jövő életfeladatokra előkészítő szerepét. Feladatuk képessé tenni az egyént arra, hogy majd később, az illető szükségletek kielégítését maga is el tudja látni. Éppen ezért hívja Decroly ezeket az ösztönöket „*előkészítő-ösztönöknek*” (instincts anticipatifs).

A nevelőnek elsörendű érdeke, hogy ezeknek a tendenciáknak a természetével tisztában legyen. Ha nem ismeri ugyanis eléggé feladatukat, megjelenésük időpontját, fejlődésük különböző fokozatait, egyrészt nem tudja kihasználni a bennük rejlő erőforrást, másrészt pedig helytelen alkalmazásuk esetén több kárt okozhat velük, mint hasznot.

Nagy különbség mutatkozik e két ösztön között a közös feladat ellenére is. Az első mindjárt lefolyási módjukban nyilvánul. Amíg az utánzás alkalmával a minta (le modèle) nélkülözhetetlen és a cselekvés legtöbbször szolgálai, addig a játékban több a spontaneitás, az eredetiség. De ezenkívül is különböző a természetük.

Az utánzás biológiai és pszichológiai feladata abban áll, hogy az egyént a felesleges kísérletezésektől, tapogatózásoktól megkímélje. Az utánzás-ösztön tehát minden szükséglethez kapcsolódhatik, azonban csak akkor, ha az utánzás bizonyos előfeltételei már jelen vannak. Utánozni ezért csak akkor tud a gyermek: 1. ha az illető érzékszervek megfelelőképpen kifejlődtek, 2. ha a motorikus fejlettség megfelelő fokán áll, tehát nehézség nélkül tud elvégezni bizonyosfajta szükséges mozgásokat és végül 3. ha megfigyelő-képessége is eléggé fejlett. Az utóbbi nélkül analitikus utánzásról nem lehet szó, csak elnagyolt, globális utánacsinálásról.

Ami a játékosztont illeti, bár az eredetére vonatkozó elméletek

(faji, fejlődési fokozatok újbóli átélése, récapitulation, vicariance) közül egyik mellett sem foglal határozottan állást Decroly, mégis leginkább Groos¹⁹ felfogását osztja, amely szerint a játékösztön előgyakorlat (préexercice), felkészülés a jövő életfeladatokra a felesleges energiák felhasználásával. Mivel pedig a komoly és fegyelmezett tevékenységre való előkészítés a célja, átmenetet képez az az ösztönös és a céltudatos tevékenység, a munka között.

Bár igaz, hogy ugyanaz a tevékenység tekinthető játéknak is, meg munkának is, aszerint, hogy milyen korú egyén végzi vagy milyen célból történik, mégis lényeges különbség állapítható meg a kettő között. A játékban ugyanis a cselekvés mindig kellemes érzést vált ki, — a cél többé-kevésbé tudattalan, helyesebben talán inkább maga a cselekvés a cél — míg a munka esetében a cselekvés lehet kellemetlen, mely —azonban határozottan körvonalozott és tudatos távolabbi célhoz vezet. Az iskolai munka általában nem számol ezzel a fontos ténnyel és sokszor olyan feladat elé állítja minden átmenet nélkül a gyermeket, mely lelki fejlettségének nem felel meg. A gyermek játék-ösztönének megfelelően lassanként kell tehát előkészíteni a tudatos munka útját, olyanformán, hogy a kellemes érzést kiváltó és közvetlen cél elérésére szolgáló, játékformájú feladatokat fokozatosan, távolabbi cél érdekében történő tudatos cselekvés-sor kövesse. Amint a „nevelő játékok“ (jeux éducatifs) tárgyalásakor látni fogjuk, a fenti elvből nem azt a következtetést vonja le Decroly, hogy csak játék útján közvetíthetjük a gyermeknek az új fogalmakat, hanem, hogy az új ismeretek megrögzítését, begyakorlását, — ami már munkának nevezhető fokozatot jelent, — több közvetítő cél segítségével kellemes cselekvés, azaz játék alakjában végeztessük el.

A tiszta tendenciákon kívül megkülönböztet Decroly *vegyes* tendenciákat is. A tendenciák társulásából — ez Decroly gondolatmenete — újabb és újabb viselkedés-attitűdök, változatok keletkezhetnek. Nem csupán az elsöleges, főtendenciákkal társulhatnak a segéd- és előkészítőtendenciák, mint pl. a félelem- vagy a játéktendencia a táplálkozás-ösztönrel, hanem ezek egymás között is alkothatnak újabb változatokat. Így pl. a családi érzés a gyermeknél a rokonézés és az éntudat eredményének tekinthető. Az apai, anyai szeretet vagy a szerelem is pl. a tendenciák csodálatos összeszővődésének eredménye.

Amint a tendenciák kettős, hármas stb. kapcsolódásából új meg új változatok származhatnak, éppenúgy a tendenciák össze-

ütközésének is más és más érzelem-, cselekvésváltozat az eredménye. A szembehelyezkedő tendenciák gyengíthetők, sőt teljesen leronthatják egymás hatását. Szembe kerülhet pl. az éntudat a táplálkozás ösztönével (éhes vagyok, de restelem elővenni a többiek előtt egyszerű ételtemet), vagy az elsőleges önfenntartó ösztönök a társas (szociális) vagy a fajfenntartó ösztönrel, vagy az éntudat az anyai ösztönrel stb. Amikor az ilyen egymással szembehelyezkedő tendenciák sorában az érzelmek, azaz a kifinomultabb, összetettebb és az értelem ellenőrzésének alávetett tendenciák is szerepelnek, akkor már lelkiismereti kérdéstről beszélhetünk (cas de conscience). Minél fejlettebb az egyén értelmi állapota, annál inkább van biztosítva a magasabbfokú tendencia előtérbe kerülése. Így rendkívül fontos, hogy az értelem a lehető legnagyobb befolyást gyakorolja a tendenciákra.

Nagyon érdekes és különös módon elemzi Decroly az *értelem* mibenlétét és azt a módot, ahogyan a tendenciák szublimálása az értelem hatása révén bekövetkezik.²⁰ Vizsgálat tárgyává téve a pszichológusok különböző meghatározását az értelem lényegére vonatkozóan, arra az eredményre jut, hogy az értelem tulajdonképpen szintén ösztön, mert az egyénnel veleszületett készség. Valamennyi egyéb ösztön felett áll azonban, mert képes mindazoknak a nehézségeknek a megoldására, amelyekkel szemben a többiek tehetetlenül állnak.²¹ Működését illetően kettős funkciójú: centripetális és centrifugális. A primitívebb, szervezeti reakció (temps de reaction) jelenségéhez hasonlítja ezt a kettős attitűdöt. Az ottani érzékelésre (sensation) következő reagálásnak (l'acte) megfelelően működnek a lélek funkciói. „On peut accepter aisément que le processus intellectuel se compose de même aussi de deux faces importantes, celle de la réception des documents représentés par les perceptions et associations de leur examen comparé, puis du choix de ceux qui vont servir de point de départ à un acte ou à une pensée qui constitueront un stimulant futur pour un acte.”²²

Nem különálló valami az értelem sem. Amint hatást gyakorol a tendenciákra, éppenúgy, ha nem is olyan nagy mértékben, maga is az ösztönök befolyása alá kerülhet. Ebben az esetben fejlettebb voltánál fogva fokozottabb mértékben segítheti elő a legkülönbébb ösztönök korlátlan kielégítését. (Utal itt arra az esetre, amikor a tulajdon-ösztön vagy a nemi-ösztön kielégítésének kritika nélküli szolgálatába szegődik az értelem.) Éppen ennek az állapotnak az elkerülése és az ösztönök értelem alá rendelése a nevelő egyik legfontosabb feladata.

Ennek a gondolatmenetnek természetes következményeként értékeli ugyan Herbart felfogását, mely szerint minden attól függ, milyen tartalommal töltöm ki az elmét,²³ mégsem juthat erre a következtetésre. Fontos, sőt elhatározó szerepe van szerinte sok esetben az értelemnek, de az egyéniség alapját mégis a tudatos vagy tudattalan érzelmi elem tölti ki. *Csak* az elmén keresztül, *csak* a tudás közvetítésével nem lehet eljutni az egyéniség kialakításához. Állandó ráhatással a velünk született ösztönök, tendenciák helyes irányú fejlődését is biztosítanunk kell és arra kell törekednünk, hogy ezeken kívül új tendenciák erejével ható szokások alakuljanak ki.

Éppen ezért nem tartja elegendőnek, ha a nevelő a „test”-ek segítségével a tanulónak csupán az értelmi képességeiről szerez tudomást. Ki kell egészíteni ilyen irányú vizsgálatait a gyermek érzelmi, ösztönös életének területére is. A fenti elvek tekintetbevételével ő maga is szerkeszt egy rendszeres és minden részletre kiterjedő kérdő-ívet.²⁴ A pályaválasztás előtt álló ifjak esetében sem nyújt — véleménye szerint — elegendő útbaigazítást csak az értelmi állapot ismerete. A gyakorlat is azt igazolja, hogy minden szükséges értelmi képesség jelenléte ellenére sem boldogul sok egyén a választott pályán, mert egyik vagy másik tendencia nem talált kielégülést.²⁵ A táplálkozási ösztöntől kezdve a szabad levegő, a mozgás utáni vágyon keresztül a tulajdon, az éntudat, a nemi és a társas ösztönig mindent tekintetbe kell vennünk, ha megbízható mérleget akarunk készíteni az egyén lelki alkatáról.

Hátra volna még annak a kérdésnek vizsgálata, mi lehetett Decroly felfogása az *akarati jelenségek* eredetéről. Külön tanulmányban nem foglalkozik az ezen a téren feleletre váró kérdésekkel. Véleményünk szerint külön akarati jelenségek létezését nem is ismerte el. Bár egy helyütt²⁶ ezt olvassuk nála az akaratra vonatkozóan: „Ami az akaratnak a szokásos meghatározását illeti, amelyben a választási lehetőség mérlegeléseként és az elhatározás folyamatként szerepel, nagyon nehéz ebből pontosan elkülöníteni az értelem területét. Csakugyan közös határu (limitrophe) területük van, ahol keverednek és fedik egymást. Mégis úgy látszik, hogy amíg az értelem inkább a mérlegelésben és a választásban szerepel, addig az akarat az elhatározásban (décision), továbbá a végrehajtás ellenőrzésében vagy megakadályozásában (frénation) nyilvánul inkább.” E szerint arra következtethetnénk, hogy külön akarati funkció létezését is feltételezi Decroly. Cso-

dálatos és érthetetlen volna akkor azonban az, miért nem foglalkozik mibenlétének alaposabb boncolásával, amint az értelem és érzelmi élet esetében tette. Hiszen az akarati jelenségek befolyásolásának kérdése a nevelő figyelmét nem kerülheti el! Valószínűbbnek tartjuk, hogy az akarati funkció külön létezése helyett Decroly az akarati jelenségeket is az értelem és értelem körébe utalta. Megerősíteni látszik feltevésünket az a körülmény, hogy a lelki jelenségek osztályozásában sehol sem szerepelnek nála külön akarati jelenségek. Azonkívül a fenti meghatározás közelebbi vizsgálata és az ösztönök, tendenciák összeütközéséről és keveredéséről való felfogása is ezt látszik igazolni. A fenti idézet francia szövege így hangzik: „l'intelligence semble avoir surtout à intervenir dans la délibération et le choix, tandis que la volonté domine dans la décision et aussi dans la surveillance de l'exécution ou de la frénation (inhibition)”. Itt az értelemnek és az akaratnak a szerepe nem látszik eléggé elkülöníthetőnek. „Délibération” és „choix” kifejezéseket együttesen a „décision” értelmében foghatjuk fel és akkor nincs különbség a két funkció között, mert az értelemnek ugyanaz a szerepe, mint az akaratnak: a mérlegelés és választás azaz elhatározás. Eszerint a fenti óvatos meghatározás valószínűek látszó értelme az lenne, hogy az akarati jelenségek az értelem közbejöttével jönnek létre. Hátra volna a kérdés, hogyan gondolja ezt megvalósíthatónak. Az ösztönök, tendenciák összeütközése alkalmával vagy az erősebb kerekedik felül, vagy az értelem lép közbe és végzi el a választás műveletét. Ebből arra következtethetünk, hogy az első esetben minden külön akarati funkció közbejötté nélkül az erősebb tendencia magában rejlő energiája indítja meg a cselekvést, az értelem közbejötté alkalmával pedig ugyancsak a kiválasztott tendenciának az értelem jóváhagyásával érvényre jutó energiája lesz a folyamat megindítója.

Nagy vonalakban ez volna Decroly lélektani rendszerének váza. — Nem halad teljesen új utakon vizsgálódásaiban: P. Janet, Dewey hatása erősen érzik felfogásán. Véleményünk szerint több eredetiséget mutatnak az egyes részletkérdések terén (a szín-, szám-, idő-, kor-fogalom kialakulása, a versengés, a gyermeki beszéd),²⁷ tett megfigyelései. Ezeknek ismertetéséről azonban e helyen csak úgy le kell mondanunk, mint az intelligenciára és érzelmi életre vonatkozó testjeinek megvizsgálásáról. De mellőzhetjük is most ezeknek teljes tárgyalását; az egyes tantervi, módszertani kérdések alkalmával úgyis ki kell térnünk a lélektani vonatkozásokra.

III. Fejezet.

A TANÍTÁSI ANYAG KISZEMELÉSE.

A következőkben a lélektani alapvetésre támaszkodva, megkíséreljük Decroly neveléstani rendszerének vázlatos megrajzolását. Előre kell bocsátanunk, hogy vállalkozásunk során több nehézséggel kell számolnunk. Mint már említettük, Decroly megfigyeléseinek eredményeit, az ezekből vont következtetéseket, hasznosítható gondolatokat a kisebb-nagyobb cikkek és értekezések egymással össze nem függő sorában tette közzé. Megállapíthatók ugyan bizonyos kapcsolatok az egyes munkák között, így egyesekben a tanítási anyag kiválasztásának kérdésével²⁸ foglalkozik, másokban a feldolgozás módját²⁹ tárgyalja, ismét másokban a családi nevelés feladatairól stb. szól, de szervesen ezek a munkák mégsem kapcsolódnak egymásba. Így egyes kérdések mindenre kiterjedő alapos megvilágításban állanak előttünk, másokra nézve azonban találgatásra vagyunk utalva. Ha pl. ilyen kérdésre keressük a feleletet: mit tart a nevelés céljának, milyen úton véli megoldhatónak az erkölcsi nevelés problémáját, az itt is, ott is elszórt megjegyzésekből kell rekonstruálnunk a hiányzó pontos meghatározást.

További nehézséget jelent az a körülmény, hogy nála a tanítási anyag kiválasztásának és a környezetnek a kérdése a legszorosabb összefüggésben van egymással. Annak a lélektani tételének megfelelően, hogy a gyermek rendkívül összetett és elemekre csak erőszakkal szétbontható testi és lelki egység, nemcsak szinte taglatlanul, egységesen és egybefolyóan kell szerinte a tudatos nevelői ráhatásnak történnie, hanem szoros összefüggésben és harmóniában kell állania a környezethatással is. A tanítási anyag azzal, hogy fejleszti az értelmet és helyes útra irányítja az ösztönös életet, a legszorosabban együttműködik nála a környezettel. Így azután nevelő-tanítási elem és környezetkérdés, elmélet és iskolaszervezet, anyagkiválasztás és módszeres eljárás annyira összefonódik és egybeolvad munkáiban, hogy csak nehezen tudjuk a vezető elvek szerint szétbontani őket. Feladatunknak a következőkben azt

tekintjük, hogy a lehetőség szerint egységes képben mutassuk be, melyek azok az elvek, melyek a széteső anyagot összetartják.

Amikor Decroly nevelésről beszél, általában iskolai nevelésre gondol, hiszen a régi iskola munkájának eredménytelensége indította arra, hogy a nevelés célravezetőbb útjait vizsgálja. Az iskolák közül is kizáróan az elemi-fokú tanítás és nevelés kérdései érdeklik. Ezt a területet tartja legelhanyagoltabbnak, ennek a problémáit a legégetőbbeknek. Az elemi iskolai tanítók nincsenek ugyanis olyan kényelmes helyzetben, mint a középfokú iskolákban tanító társaik, nem távolíthatják el azt a tanulóanyagot, amellyel a megszokott módon nem boldogulnak. Kénytelenek foglalkozni vele, akár mutatnak fel eredményt, akár sem. Kénytelenek új utakat kitaposni, új módszereket kitalálni. Az ő segítségükre siet tehát Decroly, mert így vél legnagyobb szolgálatot tenni a nevelésnek.

A népiskola akkor felel meg általános nevelési feladatának, — ez a gondolatmenete — ha a gyermeket az életre, szorosabban véve a társas életre készíti elő.³⁰ Feladatát kettős úton kell elérnie: *a)* a nevelő-oktatás segítségével; *b)* a szorosabb értelemben vett nevelés révén, amikor a kedvező érzelmi diszpozíciókat segíti kifejlődésükben, a kedvezőtleneket visszafejleszti és új jószokások gyökérverését mozdítja elő.³¹

A régi iskola nem felelt meg feladatának. Az elemi iskolai tanulók elenyésző kis százaléka mutatott csak fel eredményt. Javarészüik nemcsak a szükséges ismereteket nem szerezte meg, hanem egyenesen az iskola káros befolyását igazolta. Ismereteik hiányosak, összefüggéstelenek, meg nem emésztettek voltak. A helyett, hogy érdeklődés ébredt volna bennük a szellemi munka iránt, mindörökre megundorodtak a tanulástól.³² A régi nevelési-módszereknek a jellem fejlődésére gyakorolt hatása is káros volt, eléggé igazolta ezt a háború.³³ A mai iskola feladata még szélesebbkörű, mint a régié.³⁴ A család befolyása az utóbbi évtizedek gazdasági és technikai változásai folytán a minimálisra zsugorodott. Az iskoláknak tehát az értelmi nevelésen kívül mind több és több gondot kell fordítania az erkölcsi és testi nevelésre is. De nem szabad azzal sem beérnie, hogy csak az átlag-képességűeket készíti elő az életre, elitgárda neveléséről is kell gondoskodnia.³⁵ Ennek a vezetőcsapatnak lesz majd a kötelessége, hogy a jobb, nemesebb emberiséget előbbre vigye. Részletesen leírja, milyennek kell lennie az ő elgondolása szerint ennek a vezető-

rétegek. Mintha csak Platon Politeia-ját olvasnók, olyan ékes-szólóan rajzolja meg a vezetésre hivatottak tulajdonságait. „Azok a tulajdonságok, melyeket ettől az elitcsapattól elvárunk, nem annyira az értelem és az ismeretek függvényei, mint inkább a jellemvonások tükröződései. A jellemvonások teszik u. i. képessé az embert arra, hogy embertársait önzetlenül vezesse, hogy nemessen teljesítse hivatását, mikor az a közérdek szolgálatát kívánja, hogy példáját adja a bátorságnak, az őszinteségnek, a szerénységnak; ezek teszik lehetővé, hogy a társadalom iránti kötelesség-érzés legnagyobb teljességében kibontakozzék, hogy ne tekintse a műveltséget előkészületnek arra, hogy embertársainak munkáját és erőfeszítését, továbbá a civilizáció vívmányait jobban kihasználhassa.“ Ezek a kimagasló jellemvonásokon kívül különösen szervező- és kormányzóképessegekkel kell rendelkezniök. „Nem lehet velük szemben — mondja később — csupán a beszédben megnyilvánuló értelmi fölénytel megelégednünk. Legalább ugyanannyi vagy még ennél is több értéket kell tulajdonítanunk a szociális megértésnek (l'intelligence sociale), a szervezőképességnek csakúgy, mint a művészi képességnek és a tudományos, vagy a gyakorlati élet terén megnyilvánuló felfedező- és feltalálóteljeségnek. Meg kell érteniök, hogy ők a kultúra hordozói. Az ismereteket és a műveltséget nem szabad olyan valaminek tekinteniök, ami csak az önzés kielégítésére és passzív örömök szerzésére szolgál, hanem olyan javakként kell felfogniök, melyeket meg kell őrizniök, tovább kell fejleszteniök és meg kell osztaniök embertársaikkal.“

Az iskolának teljesen meg kell újhódnia, hogy ennek a szép célkitűzésnek megfelelhessen.³⁶ A megújodáshoz hibáinak felismerése vezet el. Miben kell keresni a hibát? Abban, hogy nem vetett számot a gyermeki lélek sajátágaival. Csak a gyermeki lélek teljes ismeretében lehet megtalálni a helyes utat az értékes jellem kialakításához. Ugyancsak a gyermek szellemi szükségleteinek kell irányítania a nevelőt a tanítási anyag kiválasztásában és a feldolgozás módjaiban.

Ebből a gondolatmenetből folyik, hogy Decroly is ugyanoda jut a tanítási anyag kiválasztásakor, ahová Rousseau, Herbart, Dewey hatására az újabbkori nevelők nagy tábor a gyermeki érdeklődés vizsgálatához. Az ő meggyőződése is az, hogy a gyermek érdeklődési irányához kell szabnunk a tanítási anyagot. Szerinte azonban mindazok a pedagógusok, kik megkísérlik az érdeklődés

fokozatait megállapítani, abba a közös hibába esnek, hogy a látszólagos érdeklődést veszik alapul.³⁷ Nagy László, Ferrière, Claparède, De la Vaissière nem a tulajdonképeni érdeklődés fejlődését vizsgálja, hanem az értelmi funkcióknak az érdeklődésre gyakorolt hatásváltozatait.

Decroly velük szemben az érdeklődést nem egy különálló ösztönjelenségnek fogja fel, hanem a kinemelégitett szükségletek (besoins) és érzelmek (sentiments) belső megnyilvánulásaként. Párhuzamba állítja a kíváncsisággal, amikor azt mondja, hogy a kíváncsiság ugyanezeknek a szükségleteknek külső jele.³⁸ Szellemes hasonlaltal iparkodik felfogását megvilágítani³⁹: „Az érdeklődés és a kíváncsiság a láz belső és külső megnyilvánulásához hasonlítható. A láz is közös jele sok betegségnek, a nélkül, hogy maga is betegség lenne, mint ahogy ezt azelőtt gondolták és ma is hiszik az egyszerű emberek.”⁴

Igy a gyermeki érdeklődés fejlődésének iránya sokkal több tényezőtől függ, semhogy egy megbízható átlag-fokozatot lehetne benne megállapítani.⁴⁰ Függ: 1. az ösztönöktől, tendenciáktól, 2. az értelmi funkcióktól, 3. a motorikus és kifejező-képesség fejlődésétől, 4. a környezet kedvező vagy kedvezőtlen hatásától, 5. a tapasztalat fokától, a nevelés irányától, 6. a szerzett tendenciáktól, a szokásoktól. Arról tehát véleménye szerint le kell tenni, hogy a kézzelfogható, külső érdeklődés egyes fokozatainak megfelelően lehessen a tantervet megállapítani.

Önként kínálkozik az összehasonlításra Decroly anyag-kiszemelésének kiindulópontja Herbart célkitűzésével. Mindketten felismerik az érdeklődés rendkívül fontos szerepét a tanítás terén. A tanítás eredményessége mindegyikük szerint azon fordul meg, milyen viszonyt mutat fel a kiszemelt tanítási anyag a gyermek érdeklődésével. Decroly az érdeklődésből indul ki, mert felismeri az érdeklődés érzelmi elemeit és mert rájön arra, hogy az érdeklődés a gondolat alapja és nem fordítva, ahogy azt Herbart hitte.⁴¹ Ezzel a kiindulással azonban végeredményben ugyanoda jut az ő tanítása is, ahová Herbarté: a sokoldalú érdeklődés felkeltéséhez. Amint tehát Herbart álláspontját intellektualizmusa magyarázza, éppenúgy következik Decroly eljárása a tendenciáknak tulajdonított fontos szerepből.

Visszatérve Decroly szempontjaira az anyag kiszemelésében: az érdeklődés tényezőinek sokasága miatt nem mer vállalkozni arra, hogy pontosan körülhatárolt tanítási anyagot jelöljön ki. Viszont.

óvatosan elkerüli a másik végletet is: nem akar abba a hibába esni, hogy a gyermek szeszélyesen változó ötleteire bízza a tanítás menetét.⁴² Olyan tág keretet kell felállítanunk, — erre az eredményre jut — melyen belül a legkülönbözőbb érdeklődési irányok is megtalálják a maguk különleges anyagát. Erre a meggyőződésre kell — szerinte — akkor is jutnunk, ha elfogadjuk azt az elvet, mely szerint a gyermek végigjárja az emberiség fejlődés-fokait.⁴³ Decroly szerint teljes párhuzamot nem lehet ugyan vonni a gyermek és a civilizáció fejlődési állomásai között, mégis el kell ismerni, hogy sok gyermekben mutatkoznak olyan hajlamok, melyek emlékeztetnek az emberiség bizonyos korszakait irányító hajlamokra (vadász-, halász-, pásztor-, földműves-, kereskedő-korszakok). Ezeknek a hajlamoknak a kiélésére alkalmat kell adni a gyermekeknek. Ennek az elvnek elfogadása magával vonja a környezetkérdés megoldásának szükségességét is.

Ha ugyanis az érdeklődés iránya olyan szétágazó, hogy csak tág, ruganyos és éppen ezért a legbelsőbb mozgató erőkre épített keret biztosítja ezek egybefogását, ha továbbá a gyermek fejlődése folyamán ugyanazokat a hajlamokat, érdeklődési irányokat mutatja, mint amilyeneket az emberiség művelődésének első időszakában látunk, akkor a szabad kibontakozásnak egyetlen egy környezet tudja csak a megfelelő teret biztosítani: a természet.⁴⁴ — Ugyanoda jut tehát Decroly is, mint Rousseau: a természetes fejlődéshez csak a természet tudja a megfelelő keretet nyújtani. A régi iskola mesterségesen ékelődik abba a természetes hatásfolyamatba, melyet az élet az iskola kezdete előtt a családon belül, az iskola befejezése után pedig a társadalom körében gyakorol az egyénre.⁴⁵ Arra kell tehát törekednünk, hogy különösen az elemi fokon, amikor még nagyobbára a receptív funkciók működnek, szabadon érje a gyermeket a természet ezerféle hatása. A városi gyermek különben is csak az utcákon, a bezárt lakásokon keresztül ismeri az életet, az iskolának kell itt segítségére sietnie.⁴⁶ A mostani városi iskolában a gyermek mintegy kalitkába van zárva. Az ilyen iskolában a tanítás nem állhat másból, mint elvont fogalomközlésből. Az iskolát tehát lehetőleg a városon kívül, de minden körülmények között a szabadba, nagy kert közepébe kell helyeznünk.⁴⁷ „A leggazdagabb, legigazibb, legváltozatosabb keretet, mely egyben a legszabályozottabb is, de nem az emberek szeszélye folytán, hanem megmásíthatatlan törvények állandó ritmusának megfelelően, mely a napok és éjszakák, nyarak és telek, születés és a halál, fizikai, kémiai, asztronó-

miai és biológiai jelenségek előre meghatározott egymásutánjában nyilvánul, — ezt a keretet a természet nyújtja nekünk, abban a formájában, ahogyan van, vagy ahogy az ember a maga számára szükségleteinek és ízlésének megfelelően kisajátítja. Ebben a keretben szerezte meg az emberiség első fogalmait, ebbe kellett bele-törnie, akár akarta, akár sem, hogy fennmaradhasson és virulhas-son: itt kellett menedéket keresnie, védekező és támadó fegyve-reket készítenie, ruházatot, eszközöket és gépeket csinálnia, utakat és közlekedési eszközöket találnia, itt kellett rájönnie arra is, hogyan díszítse, csinosítsa lakhelyét, edényeit, bútorait, végül itt kellett azokat a módokat kitalálnia, melyekkel gondolatát és képzeletének termékeit ki tudja fejezni.“

Ebben a környezetben a gyermek közvetlenül fog megismer-kedni azokkal a tárgyakkal, élőlényekkel és természeti folyamatok-kal, melyeket különben csak közvetve, a legjobb esetben termé-szetes helyéről kiragadva, de esetleg csak szóbeli közvetítés útján ismerhet meg.

Az ilyen keretbe helyezett iskola a tanítási anyagot is a természet köréből választja ki „a gyermek legáltalánosabb, legmé-lyebb és legállandóbb szükségleteinek megfelelően“. ⁴⁸ Ha ugyanis az érdeklődés a belső szükségletek kifejezője, — így fűzi gon-dolatait Decroly — akkor az a tanítási anyag számíthat vala-mennyi gyermek érdeklődésére, mely a közös ösztönökből folyó szükségletekre támaszkodik. Ezt a négy legfontosabb szükségletet Decroly: 1. a táplálkozás, 2. az időjárás viszontagsága elleni védekezés, 3. a veszedelmek és a különféle ellenségek elleni védekezés, és 4. a társas munka szükségében látja. ⁴⁹ Ezeknek a szükségleteknek megfelelő és tudatos kielégítése teszi egyúttal életképessé is az egyént. Ezeknek kell tehát lenniök a *központi gondolatoknak* (idéés pivots), az *érdeklődési központoknak* (centres d'intérêt), melyeknek szemmeltartásával az anyag kiválasztása törté-nik. Meg fog felelni az így kiszemelt tanítási anyag a nevelés kitűzött céljának is, mely szerint az iskola feladata a gyermek előkészítése az életre, nevezetesen a társaséletre. Böven fog ugyanis alkalmat adni, hogy önmagával és környezetével megismerkedjék. Mert ha a társas életre készítjük elő a gyermekeket, akkor először képessé kell tennünk arra, hogy szükségleteit ki tudja elégíteni, másodszor pedig arra a belátásra kell segítenünk, hogy saját szükségleteinek ellátása csak a társas közösség érdekeinek szemmeltartásával történhetik. Akár-melyik szükséglet kerül is tehát a tanítási anyag központjába,

kettős szempontból fog történni feldolgozása: hogyan, mi úton történik a szükséglet kielégítése a gyermek részéről? Milyen viszonyban áll ez a szükséglet a társas közösséggel? Az egyes központok köré sorakozó anyag az ismereteknek tehát ezt a két koncentrikus rétegezésű csoportját fogja alkotni:⁵⁰

a) „a gyermeknek saját magára vonatkozó ismereteit; önmagának, szükségleteinek, kívánságainak, céljainak és végeredményben ideáljainak tudatossá válását;

b) a természeti és emberi környezetre vonatkozó ismeret-csoportot, azét a környezetét, amelyben a gyermek él, amelytől függ, amelyre hatnia kell, ha szükségleteit, kívánságait, céljait, eszményeit ki akarja elégíteni, illetve meg akarja közelíteni, — mégpedig az emberiség tág értelemben vett szükségleteinek, kívánságainak, céljainak és eszményeinek megkárosítása nélkül“.

A természeti és társas környezetre vonatkozó ismeretek bővülő köreit egyfelől az állatok, növények, továbbá maga a föld, a vizet, levegőt, ásványokat is beleszámítva, végül a világegyetem a nappal, holddal, csillagokkal, — másfelől a család, az iskola és a társadalom alkotják.

Ennek a tanítási anyagnak Decroly nem csupán ismeretközlő szerepet szán, hanem fontos nevelőfeladatot is tulajdonít. A tanuló érdeklődéséből, szükségleteinek kielégítéséből nyeri minden anyagrész a kiindulást, — végeredményben pedig a társasközösség érdekeihez alkalmazkodó viselkedéshez vezet.

Decroly a tartalmi szempontból történő csoportosításon kívül a tanítási anyagnak még egy más felosztását is adja. A szerint ugyanis, hogy a tanuló ismereteit közvetlen megfigyelés útján vagy másodkézből szerzi, az *observation* és az *association* összefoglaló elnevezése alá foglalja. Bármelyik centre d'intérêt álljon is a központban, legelsősorban az érzékszervi megismerésre, a közvetlen tapasztalat útján történő megfigyelésre kell — szerinte — a gyermeknek támaszkodnia, ha biztos alapismeretekre akar szert tenni. Túlzottnak tartja ugyan Locke ismert tételének „nincs olyan dolog az értelemben, ami ne az érzékszerveken ment volna keresztül“ azt az értelmezését, mintha minden gondolat kiinduló pontját a tapasztalatok és a szerzett fogalmak képeznék. E szerint a szellemi tevékenység egyetlen megindítója az érzékszervek segítségével ránkható környezet volna.⁵¹ — Kétségtelen azonban, hogy a helyes fogalomalkotás legelső feltétele a megfigyelés. „Megfigyelni többet jelent, mint érzékelni (percevoir): annyit jelent, mint viszonyba hozni a tárgynak

különböző képeit, vonatkozásokat keresni a különböző hatások (intenzitás differens) között, a térbeli és időbeli vonatkozások egymásutánját megállapítani, összehasonlítani, megállapítani a különbségeket és hasonlóságokat mind az egészre, mind a részekre vonatkoztatva, egyszóval annyit jelent, mint hidat verni a világ és a gondolat közé“. Ez a második ok, amiért a szabadba helyezi iskoláját. Ezért népesíti be az osztálytermeket a fehér egerek tanyájául szolgáló üvegládákkal, továbbá akváriumokkal, növényekkel, nyers állapotban levő és feldolgozott állati, növényi anyagokkal, ásványokkal. A választott középponttal összefüggő tanítási anyag így a gyermek közvetlen közelébe esik, az ő életétől, környezetétől nem idegen valami, melyre eszébe sem jut gondolni, mihelyt elhagyta az iskolatermet. Így akarja Decroly az iskolát csakugyan az élet iskolájává tenni, mely a gyermeket életének mind tudatosabbá és tudatosabbá tételével készíti elő a felnőtt korban ráváró feladatok elvégzésére.

Minden ismeretet azonban közvetlen tapasztalat révén az ember nem szerezhethet meg. Térben és időben távollévő számtalan olyan tárgy, jelenség, tény, esemény hozható összefüggésbe az érdeklődés homlokterében álló anyaggal, mely a tanuló számára nem közelíthető meg. Viszont megismerésük szükséges, mert a megfigyelt és a közvetlen tapasztalás útján megismert tárgyra vagy jelenségre vonatkozó tudást kibővíti. Még a saját emlékezetéből is teljesebbé teheti az ember a kezei között lévő tárgy emlékképét azzal, hogy más tárgyakkal hasonlítja össze, valamilyen csoportba sorozza be, szóval rendszerbe foglalja. Mindazt a tanítási anyagot, mely az ilyen úton szerzett ismereteket foglalja magába, az *association* elnevezése alá foglalja Decroly. Maga is elismeri, hogy ez az elnevezés nem a legszerencsésebb,⁵² „de azt akarja jelenteni, hogy a tanítónak iparkodnia kell a közvetett úton szerzett és így többé-kevésbé verbális vagy szimbólikus fogalmakat a közvetlen úton birtokba vett fogalmakhoz csatolni.“ Az *association* körébe tartozik a földrajz, történelem, továbbá részben a természetrajz és a természettan.

A tanítási anyag hátralévő részének Decroly az *expression* összefoglaló nevet adja. Idetartozik egyfelől az írás, olvasás, fogalmazás, ének: ezek az absztrakt kifejezési formák csoportját alkotják, — másfelől a különböző műhelymunkák és a rajz, melyek a kifejezés konkrét eszközei. Az utóbbiak közé veszi a testgyakorlást is, mely véleményünk szerint csak akkor foglalható az „*expression*“ körébe, ha csakugyan kifejező, ritmikus mozgásokból

áll. A különböző nevelő- és tanítójátékok sem sorozhatók erőltetés nélkül ebbe a csoportba, mint ahogy azt Decroly teszi, hisz' rendeltetésük nem az ismeretek kifejezése, hanem begyakorlása. Igaz, hogy az expressionba tartozó tanítási tárgyak feladatául tekinti Decroly a kifejezésen kívül az „ismeretek helyességének ellenőrzését” is. Ezen talán azt érti, hogy a kifejezés során derül ki, helyes volt-e a fogalomalkotás, vagy sem. Mégis úgy érezzük, hogy a teljes rendszerességre való törekvés következtében kerültek a játékok ebbe a csoportba.

Az *observation*, *association* és *expression* ölel tehát fel minden tanítási tárgyat. Annyira megy Decroly ezeknek az elnevezéseknek a következetes alkalmazásában, hogy még a l'Ermitage tanrendjében is ezek a „tantárgyak” szerepelnek.

Szembeszökő a hasonlóság a tanítási anyagnak ilyen úton történő felosztása és Herbart eljárása között. Decroly, éppenúgy mint Herbart, nem tartalmi szempont szerint, hanem az anyaghozérközés, a birtokbavevés módjának tekintetbevételével osztja fel anyagát. Herbart Erfahrung (tapasztalat) körének megfelel az ő „observation“-ja, — a herbarti Umgang (érintkezés) kör pedig az „association“-ban találja meg pendantját. Ami az „expression“-t illeti, annak kiválasztásában talán a Willman—Toischer-féle Fertigkeiten (készségek) állhattak mintául. Az ott szereplő ének-, zene-, rajz-, kézügyesség- és tornán kívül ehhez a csoporthoz veszi Decroly az írást, olvasást, nyelveket is és a „*készség*“-ek elnevezés helyett a kifejezőbb „*expression*“ név alá foglalja őket.

Kétségtelen, hogy az anyagnak a feldolgozás, az elsajátítás lelki funkcióinak tekintetbevételével történő ilyenfajta felosztása erőltetett és túlzásra vezet. Nyilvánvaló azonban, miért jár el így Decroly a helyett, hogy tartalmi szempont szerinti csoportosításra törekednék. Mindenáron el akarja kerülni ugyanis az ismeretek elhatárolását. A „tantárgyak“-ra való felosztás, különösen ha tartalmi szempontból történik, bizonyos merev válaszfalakat emel az egyes ismeretkörök közé, míg ha a birtokbavevés módjait tekintve állapítunk meg az anyagban más és más rétegeződéseket, akkor az egyes részeket szorosan összefűzi a birtokbavevő alany azonos-irányú érdeklődése. A különböző tanítási tárgyak ennek az érdeklődési vonalnak lesznek különböző szakaszai.

Az ismereteknek a centre d'intérêt köré való csoportosítása és a birtokbavevés lelki mozzanata szerint történő felosztása teszi lehetővé azt az ideális tantervi koncentrációt, mely véleményünk

szerint az egész Decroly-rendszer legnagyobb érdeme és előnye. Különösen fontos ennek az elvnek az alkalmazása az elemi oktatás terén, ahol az alapfogalmak pontos kialakítását és birtokbavételét kell biztosítanunk. Addig-addig forgatjuk — képletesen szólva — a tárgyat a gyermek szeme előtt, mindig más és más tulajdonságra hívva fel figyelmét, amíg a fogalom legteljesebb tisztaságában, élénken és biztosan raktározódik el a tudatban. Így a gyermek pl. az égitestekről tanulva, nem tőle távol álló és holtnak érzett ismereteket szerez. Kapcsolatba hozza ugyanis mozgásukat az évszakok váltakozásával, ezek megjelenését viszont a hőmérséklet változásával, a különböző növények növekedésével, fejlődésével, az állatok táplálkozásával, életmódjával és végül, illetve legelőször, a tulajdon élete folyásával. Így minden ismeretanyag minden többivel a legszorosabban összefügg. Ha pl. a központi gondolat a táplálkozás és ennek alcsoportja összfel a szőlő, — akkor az observation keretében a szőlő megfigyelése, azaz a természetrajzi ismeretek, a földrajzi előfordulás, a számolás és mérés tanítása történik; az association a térben és időben távolabbi szükséges ismeretreteget rakja rá a közvetlen megfigyelés magjára, — míg az expression-órák folyamán az e tárgy körül forgó írás, olvasás, dolgozat-készítés, rajz-, agyagmunkák, stb. mennek végbe. Ha az osztály valamennyi tárgya nem egy tanító kezében van egyesítve, akkor a tanterv különböző anyagának szétesése — ilyen központi gondolat híján — szinte elkerülhetetlen. A továbbiak során látni fogjuk, hogy még a különállónak látszó készségek, mint az írás, olvasás, számolás megszerzése is mennyire életteljes kiegészítő eszközévé válik a helyes fogalomalkotásnak.

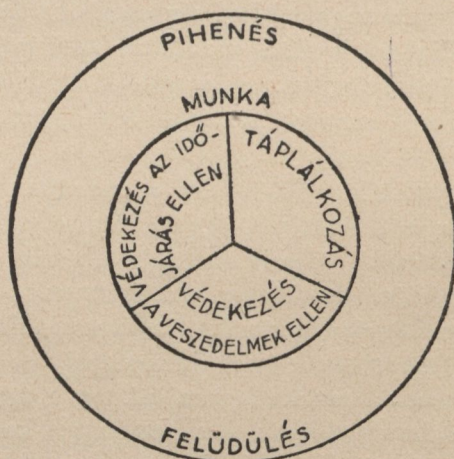
Más kérdés azonban az, vajjon helyes-e *ezeknek* a szükségleteknek, mint érdeklődési középpontoknak a tanítási anyag tenge-lyébe való állítása. Ha elfogadhatónak tartjuk is azt az elvet, amely szerint a legelemibb szükségletek tarthatnak a legnagyobb érdeklődésre számot a gyermek részéről és ha elfogadjuk is a célkitűzést, amely szerint a gyermeknek a társas életre történő előkészítését kell az iskola feladatának tekintenünk, akkor is nehezen állíthatjuk a kiválasztott négy szükségletet egymással egyenrangúnak. A táplálkozás szükséglete, továbbá a védekezés szükséglete az időjárás viszontagságai ellen ugyanis Decroly lélektani rendszere szerint az ú. n. „elsőleges egyéni ösztönök“ (instincts individuels primaires) sorába tartozik. A harmadik központ azonban „a védekezés a veszedelmek és a különböző ellenségek ellen“

a félelemre és haragra támaszkodik, mint szükségletre. Ezek a tendenciák viszont Decroly felosztása szerint a „védelmi segéd-tendenciákat“ (tendances adjuvantes défensives) teszik ki, melyek nem különálló ösztönök, hanem az egyén és a faj fenntartására szolgáló elsődleges és másodlagos ösztönökhöz tapadva, ezek kielégítését vannak hivatva előmozdítani. Ha tehát a táplálkozás vagy a hőmérsékleti kiegyensúlyozottság ösztönét, illetve az ezekből folyó szükségleteket már elfogadtuk a tanítási anyag központjaiként, akkor felesleges a félelem és harag tendenciára alapított harmadik szükségletet külön centrumként megjelölnünk, hiszen ez az utóbbi javarészt úgyis bennefoglaltatik az elsőben.

Csakugyan, a gyakorlat is azt igazolja, hogy a Decroly-féle módszer szerint dolgozó iskolák bizonyos tartózkodást tanúsítanak ezzel a központtal szemben, a lehetőség szerint kerülnek programba állítását. Ha pedig mégis akad vállalkozó szellemű tanító, akkor kénytelen egymástól távoleső, a gyermek érdeklődésére kevésbé számítható heterogén anyagot az „érdeklődési központ“ köré csoportosítani.⁵³

Ami a negyedik központot illeti, az nézetünk szerint, szintén nem sorolható az első kettővel együvé. Ennek a középpontnak, a munkának szükséglete, Decroly szerint, a „besoin d'agir, de travailler et de se récréer, de s'élever solidairement.“ — Igaz ugyan, hogy az „elsődleges egyéni ösztönök“ (instincts individuels primaires) sorában a mozgás-szükséglet is szerepel, ez azonban nem tekinthető azonosnak a munka fogalmával. Amíg ugyanis a mozgás-ösztön az egyén fenntartásának elengedhetetlen kelléke, addig a *munka* a kényszerű körülményektől és a társas együttműködéstől, egymásra utaltságtól ránk kényszerített *szükség*, de nem szükséglet. Ha tehát az egyén „legmélyebben fekvő szükségleteinek“ szemmel tartásával akarjuk az anyagot kiválasztani, ahogy azt Decroly teszi, akkor logikusan nem tartozik ezek közé a „munka.“ Az első két szükségletet alapul véve, úgyis alkalom nyílik, hogy a munka különböző nemeire kitérjünk. A földművelés, állattenyésztés, közlekedés, házépítés, stb. kérdéseivel kapcsolatban, melyek mind vagy a „táplálkozás“ vagy a „védekezés az időjárás viszonyai ellen“ körébe tartoznak, ki lehet, illetve ki is kell térni a munkának számtalan formában történő szükségességére is. Így ez a centre véleményünk szerint nem állhat a koordináció viszonyában a többiekkel, — azoknak következménye — magában külön nem szerepelhet.

Úgy látszik, Decroly is érezte a felosztás bizonytalanságát, mert amíg 1921-ben közzétett tanterv-vázlatában egysorban említi ezt a központot is a többivel, addig De Moornak L'école active par la méthode Decroly c. 1931-ben megjelent művéhez írt előszavában már bizonyos megkülönböztetést tesz az egyes középponti gondolatok között. „A tanterv az anyag alapjaként tekintheti: 1. a gyermek és az emberiség három alapszükségletét, u. m. a táplálkozás szükségletét, az időjárás viszontagságai és a veszedelmek elleni védekezés szükségletét. Ez a három szükséglet az ember elfoglaltságainak javarészt meghatározza és a főbb ipari tevékenységekre és kereskedelmi ügyletekre ad alkalmat. 2. Ezek a tevékenységek viszont az emberi munkát jelentik. Mivel pedig a munka elkerülhetetlen do-



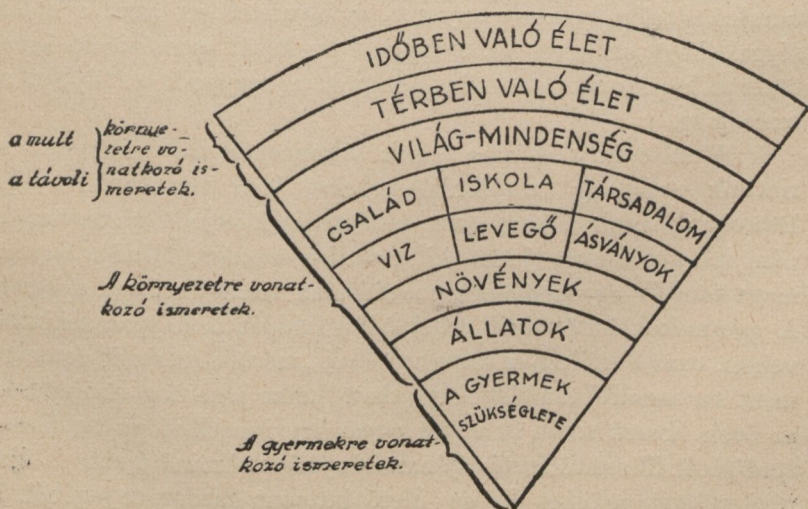
lognak tekinthető, észszerűnek látszik, ha azt is szükségletként fogjuk fel. Különbözik is a nevelő számára szokássá kell válnia a munkának, a józan emberek javarésze számára pedig az erkölcsi élet alaptényezőjét kell jelentenie. Ezért vettük negyedik pontként a munkát . . .” Ehhez a magyarázathoz egy sémát is csatol, mely szintén feltünteti a munka összekötő és a többivel egybefolyó szerepét.

Más alkalommal is hasonlóképpen nyilatkozik:⁵⁴ „Ha elfogadott ténynek tekinthető, hogy a szokások olyan erősek lehetnek, mint az ösztönök, akkor nagy nevelői hasznót jelent, ha ezek sorában megteremtjük a munka szokását; az is elfogadott megállapítás, hogy bármely szokás annál könnyebben fejlődik ki, minél inkább

ösztönrel függ össze; ebből viszont az folyik, hogy a munka szokása is akkor fog könnyedén meghonosodni, ha legelőször a legáltalánosabb, leglényegesebb és legállandóbb ösztönök kielégítésével hozzuk kapcsolatba.⁴

Bármilyen kíváncsi is nevelő-szempontról a gyermeknek munkára való nevelése, didaktikai szempont nem szól a mellett, hogy ebben a rendszerben külön érdeklődési központként szerepeljen. Ha ugyanis a legfontosabb életszükségletekhez akarja kötni Decroly a munka megismertetését, akkor éppen abban az esetben fog logikusan eljárni, ha a másik két (táplálkozás és védekezés) központ anyagával hozza kapcsolatba.

A fent idézett előszóban védekezik Decroly egyúttal az ellen a felhozható vád ellen is, hogy tanterve az alacsonyabbrendű ösztönök felé fordul. Kimutatja, hogy ezekből a szükségletekből kiindulva számtalan szál vezet a másodlagos tendenciák (tendances secondaires) sorában levő éntudathoz, továbbá a tulajdon-ösztönhöz és a társas ösztönhöz (tendances sociales) tartozó rokonérzethez (sympathie) és csoport-ösztönhöz (inst. groupal). Különösen a munkával foglalkozó, továbbá a gyermeknek a családhoz, iskolához és általában a társadalomhoz való viszonyát magában foglaló részek tartalmazznak sok nevelőmomentumot. Ezeknek az egyes részeknek, melyek egyúttal az egyestől az általánosra, a konkrétól az absztrakt felé történő haladást is jelzik, egymással való szoros összefüggését ugyancsak koncentrikusan távolodó körsémával ábrázolja.



Egy helyütt⁵⁵ elismeri azt is, hogy más tendencia (pl. az önérték-, vagy tulajdonon ösztön, vagy a szimpátia) szemmeltartásával is történhetnék a tanítási anyag összeállítása. Feleslegesnek tartja azonban, hogy ezeket a tendenciákat vegye a tantervi anyag középpontjául, mert a bennük rejlő nevelő mozzanatok kiaknázására az iskolai élet, a tanulóknak egymással és tanítójukkal való viszonya úgyis elég alkalmat ad.

Véleményünk szerint az első két központi gondolatba mindaz bosorolható, ami az elemi fokon mint elsajátítandó ismeretanyag szóbajöhet. Kérdés azonban, hogyan kerüljenek sorra ezek a központok az elemi iskolai tanítás során. Leghelyesebbnek látszanék, ha az első két év tanterve az összefoglaló nagy központok egy-egy részét ragadná csak ki és inkább alkalmi érdeklődési központoknak biztosítana nagyobb teret. A harmadik és negyedik, az ötödik és hatodik évre azután egy-egy centre kettéosztott anyaga esnék. Így tehát a táplálkozás is, meg az időjárás elleni védekezés is két-két éven át állana a tanítás központjában.

Érdekes Decroly felfogásának változását figyelni ebben a kérdésben. Először⁵⁶ azt a lehetőséget veti fel, hogy az első és második évben mind a négy központ, a harmadikban, az ötödikben, a hetedikben az első kettő, a negyedikben, hatodikban, nyolcadikban a második kettő szerepeljen. Később arra hajlik, hogy az első és második osztályt csak kisebb mértékben kösse a tanterv, a III.-tól VI. osztályos tagozatban pedig egyetlen közös központ legyen, mely évenként változzék. Így minden tanuló egyszer végigtanulná a teljes tantervi anyagot, évfolyamonként azzal a különbséggel, hogy az egyik pl. a táplálkozás körül csoportosuló ismereteket a harmadik, a másik, mondjuk, a negyedik osztályban szereztte meg.

A második főérdeme ennek a koncentrációs tantervnek szerintünk az, hogy tulajdonképpen csak igen tág keretet jelent. Decroly sohasem állított össze részletekre kiterjedő tantervet, csupán irányvonalakat jelölt ki a tanító számára. Minden nevelő a maga tanítói egyéniségének megfelelően töltheti ki ezt a keretet. A gyermekek különösebb érdeklődési irányát is folyton tekintetbe veheti, azaz Ferrièrenek szavaival élve, „mérték szerinti“ (enseignement sur mesure) tanítást folytathat. Lelke nem fog elrobotosodni az évek hosszú során át egyre ugyanúgy ismétlődő anyag fárasztó átadásától. Teremtő fantáziájának irányításával mind újabb és újabb részterületet jelölhet ki az illető központ gazdag anyagából, hol

tanítványai az értékes ismeretek szerzése során elméjüket csiszolhatják. Az a felmerülhető ellenvetés, hogy így az egyik gyermek esetleg egészen más ismeretanyag birtokában hagyja el az iskolát, mint a másik, könnyen kivédhető. Kell lennie egy bizonyos minimális ismeretmennyiségnek, melyre állandóan sor kerül. Nem szabad megesnie annak, ami bizony megtörténik a rendszer eddigi alkalmazása szerint, hogy az iskola padjait elhagyó tanuló nem visz magával hazájára vonatkozó hiánytalan ismeretsort. A szülőföld ismerete az első és legfontosabb kellék: minden szabad programm mellett is meg kell találni annak a módját, hogy ez az elv érvényesüljön. A módszer helyes értelmezésével tehát ettől nem kell tartani. Az alapismereteken kívül pedig nem fontos, hogy a tanulók megegyező ismeretekkel rendelkezzenek. Véleményünk szerint Decroly nagy érdeme, hogy volt bátorsága kimondani: az ismeretanyag olyan szédítő tömegre gyarapodott, hogy nem lehet teljes egészében közvetítenünk. Mélységre kell törekednünk a tanítás alkalmával, nem arra, hogy minél nagyobb felületet fogjunk be.

A tantervi keretnek ez a ruganyossága azonban, mely feltétlen szabadságot biztosít a tanítónak és nagy mozgási területet a tanítványnak, egyúttal a rendszer legsebezhetőbb pontja. Joggal feltehető ugyanis az a kérdés, hol van az a tanító, aki hivatásának ilyen magas fokán áll. Hányban van olyanfokú teremtmény fantázia, nevelőérzék, ítélőképesség, hogy ez a szabadság nem válik kezében szabadoossággá? Ez a tanterv és, mint később látni fogjuk, ez a feldolgozási módszer művészeket feltételez, nem napi feladatot teljesítő, gonddal küszködő tanítómestereket. A hivatástudatnak erre a magaslatára csak kevésnek adatik meg felemelkedni. Ez a Decroly-féle tantervi elgondolás hiánytalan megvalósításának legnagyobb akadálya.

IV. Fejezet.

A TANÍTÁSI ANYAG FELDOLGOZÁSA.

A gyermek érdeklődésének legbelsőbb rúgói irányították Decrolyt a tanterv anyagának kiszemelésében. Ugyancsak a gyermek érdeklődésének természete, értelmének fejlettségi foka szabja meg módszerében az anyag feldolgozási módját is.

Herbart osztályozását fogadja el az érdeklődés természetére vonatkozóan. A Herbart-féle empirikus érdeklődést *perceptív* érdeklődésnek (l'intérêt perceptif) nevezi. Ez az érdeklődés főleg az elsődleges és részben a másodlagos szükségletek kielégítésére vonatkozó konkrét tárgyakra és tényekre irányul. Az értelem csak kis mértékben befolyásolja. A spekulatív érdeklődést Decroly *absztrakt* érdeklődésnek (l'intérêt abstract) hívja. Ez az érdeklődés az elsődleges és másodlagos szükségleteken kívül a társas tendenciákkal összefüggő tárgyak és tények emlékképeire irányul. Az érdeklődésnek ezen a fokán az értelem már jóval fejlettebb, analízisra és a szerzett tapasztalatokon nyugvó deduktív okoskodásra képes. Az *esztétikai* érdeklődés gyökerei, szerinte, a faji elsődleges ösztönökig (tendances spécifiques primaires), továbbá a játék-, az utánzás- és a társas ösztönig nyúlnak.⁵⁷

A gyermekkor kezdetén, tehát az elemi iskola alsó osztályai-ban, csak az érdeklődés első fajtáját szabad — szerinte — feltételeznünk. Nem lehet tehát analitikus-szintetikus úton eljárnunk az anyag feldolgozásában. A gyermek érdeklődését ezen a fokon szinte kizárólagosan az a szempont irányítja, mennyiben mutatnak a tárgyak, folyamatok valamilyen hasznos szükségleteinek kielégítésére, vagy milyen hasonlóság mutatkozik — ha pl. élőlényekről van szó — a közös természetű szükségletek kielégítésében. Nem szabad azt várnunk a gyermektől, — ez Decroly gondolatmenete — hogy olyan logikus sorrendet kövessen az ismeretek, fogalmak megszerzésében, mint a felnőtt, akinél fejlett értelmének megfelelően az a természetes és helyes módja az ismeretszerzésnek, ha az egyszerűről halad az összetett, a különösről az általános, a konkrétól az absztrakt felé. „A felnőttnek ez az eljárása körülbelül olyan lenne,⁵⁸

mintha a hegycúcsra különböző kerülő utakon felérkező turista azt tanácsolná a felfelé törekvőknek, hogy a hegy lábától az oromig egyenes vonalban jöjjenek fel⁴. Pedig a tanítók általában így jártak el eddig. Az olvasás, írás tanításában, a földrajzi, természeti ismeretek közlésében a gyermeki gondolkodás természetével ellenkező logikus rendszerességre való törekvés uralkodott. Az írás-olvasás készségének elsajátítása pl. analízis útján nyert értelmetlen hangok, írásjelek megtanulásával kezdődött, ugyancsak értelemnélküli szótagok tanításával folytatódott és csak hosszú idő multával, az összes alapul szolgáló elemek elsajátítása után végződött úgy, ahogyan teljes egészében kellett volna lefolynia: értelemmel bíró gondolatok közlése útján. A természetrajz tanításában is rendszerességre, hiánytalan és pontos leírásokra törekedtek.

Hogyan lehet tehát a helyes utat-módot megtalálni? — veti fel a kérdést Decroly. Ugy, hogyha azt a módszert követjük, ahogy a gyermek ismereteit az iskolábalépés időszaka előtt, értelmének első nyiladozásától fogva szerezte. Ahogyan édesanyjától a nyelvet tanulta, ahogyan az őt környező tárgyakkal megismerkedett. Az ismeretszerzésnek ezt a gyermekkorra jellemző módját Decroly *globalisation*-nak nevezi és így írja le. A gyermek az ismeretszerzés időszakának kezdetén a közvetlen közelébe eső tárgyakról, alakokról csak homályos összbemutatókat nyer. Ezeknek az elnagyolt, globális képeknek a kialakításában mindegyik érzékszerv kiveszi ugyan a maga részét, mégis a látás szervére vár a legnagyobb feladat. A későbbi idők folyamán az elmosódott képek vonásban, színben gazdagodnak, mind teljesebbé és teljesebbé válnak a gyermekben. Az érdeklődés iránya szabja meg a mértéket, ameddig egy-egy tárgynak, alaknak a képe kiszíneződhetik, gazdagodhatnak. Ilyen úton tanítja beszélni is az anya gyermekét. Szavakat, mondatokat ismételtet előtte mindaddig, míg a gyermek utánozni tudja őket. Az első kísérletek nagyon tökéletlenek és gyarlók lesznek, csak halvány másai az értelmes beszédnek, de a kezdetleges, globális forma lassanként mindjobban és jobban idomul a többször hallott mintához, míg végülis a gondolat kifejezésére teljesen alkalmassá válik.⁵⁹ A beszéd fejlődésével párhuzamosan tisztul a gyermekben a mennyiség, az idő, az életkor fogalma. Rendkívül érdekes megfigyelések alapján mutatja ki Decroly,⁶⁰ hogy ezek a fogalmak is kezdetben csak egészen elmosódott körvonalú, homályos képzetek. Szerinte a gyermeki nyelv tapogatózó, összesítő kifejezés módja is (pl. a mennyiség fogalmánál: „sok“, „kicsi“; élet-

korbecslésben „öreg“, „fiatal“, stb.) ezeknek a globális voltát bizonyítja.

Erre a globális értelmi tevékenységre kell támaszkodni — ez Decroly konkluziója — mindaddig, amíg az értelem nem alkalmas magasabbfokú és összetettebb műveletekre. Ennek kell az átmenetet képeznie a tanítás során az ösztönös és a fejlettebb értelmi tevékenység között.

Decroly nem indult el új utakon, amikor az ismeretszerzésnek ehhez a természetéhez szabja a tanítási anyag feldolgozási módját. Több jeles pszichológus foglalkozott már előtte ezzel a kérdéssel. Az ő szerepe itt inkább csak az, hogy a pszichológiai vizsgálódások igazoltnak látszó eredményeit következetesen alkalmazza a pedagógia terén.

Az ismeretszerzésnek azt a módját, melynek főjellemzője a totalitás, Claparède⁶¹ Renan után „perception synchrétique“-nek, Revault d'Allons⁶² pedig „schématisme“-nek nevezi. Az említett szerzők esetek ismertetésével igazolják, hogy minden érzéketületen, de különösképpen a látás terén érvényesül az „egész“ érzékelésének a jelensége. Az előzőkkel ellentétben Pellet, Cramous-sel, R. Meili⁶³ és mások viszont kétségbevonják ennek a jelenségnek általános érvényét és azt állítják, hogy a gyermek majd szinkretikusan, majd analitikusan percipial. A kérdés irodalma még nem tekinthető lezártnak. A kísérleti eredményekből, úgy látszik, arra kell következtetni, hogy általános érvényűnek a globális érzékelési mód nem tekinthető.

Feltételezve tehát az ismeretszerzés globális módját, Decroly a tanítás kezdőfokán ennek megfelelő módszert kíván alkalmazni. Leghelyesebbnek tulajdonképpen azt tartaná, ha az iskola a természetes ismeretszerzési módhoz kapcsolódna s a maga teljes egészében, tehát tanítási tárgyakra nem tagolva közvetítené a gyermeknek a tapasztalati ismeretanyagot. Így tágabb értelmezésben nála a *globalisation* mint terminus-technicus, a különböző területre eső, de bizonyos szempontok szerint összefogható tárgyak, lények, folyamatok természetes egységben történő ismertetését is jelenti. Szinte azt mondhatnók, ebben az értelmezésben a koncentráció és a *globalisation* rokonfogalmakká közelednek.⁶⁴ A koncentráció a különböző területű ismeretköröknek egy gondolat köré való csoportosításából áll, — a *globalisation* pedig ennek az anyagnak mindig teljes egészében történő bemutatását kívánja. Az egyes tárgyak didaktikai eljárásában a különbség csak annyi, hogy más-más vonáson,

tulajdonságon van a hangsúly, a figyelem fénykévéje más-más oldalt világít meg erősebben. A tanulónak az őt környező világról, mivel annak részei egymással szorosan összefüggenek és egymást feltételezik, globális összesítő képet kell nyernie. Ez a természetes egységben lévő kép azután — a gyermek érdeklődési és értelmi fokának megfelelően — évről-évre részletekben gyarapodik, színekben gazdagodik, végülis olyan gazdag tapasztalati és ismeretanyaggá bővül, hogy a gyermek az összefüggéseket, különbségeket, törvényszerűségeket maga is kezdi felismerni. Csak ekkor veheti kezdetét az analitikus, és szintetikus tanítói eljárás.

Decroly tárgyanként is iparkodik kifejteni, miben látja a globalisation lényegét. A *természeti ismereteket* (sciences naturelles) nem szabad a természettudományok kicsinyített másaként tekinteni és nem szabad ebben a tárgyban kvintesszenciáját adni a deduktív és induktív úton, logikusan megállapított fogalmi rendszereknek. Azt kell ennek a tárgynak feladatául tekinteni, hogy alkalmat adjon a megfigyelésre, a természeti jelenségekre vonatkozó ismeretek közvetlen, tapasztalati úton történő megszerzésére. Az így szerzett, látszólag zavaros ismerettömeget, ha agya képessé teszi rá, magától fogja majd a gyermek rendszerbe foglalni. A *földrajz*, melynek tárgya a térben való élet (vie dans l'espace), és a *történelem*, mely viszont az időben lefolyó élettel (vie dans le temps) foglalkozik, szorosan összefügg a természetrajzzal. A gyermek számára közvetlen környezete képezi a fejlődés kezdetén egyiket is, másikat is; a kettő: az időben lefolyó esemény és a helyszín, ahol valami történik, össze is keveredik a gyermek emlékezetében. Azonban az eleinte homályosan együttgomolygó történések és tér-emlékképek lassacskán különválnak, hogy kialakuljon belőlük a gyermek szűkkörű földrajz- és történetiszemlélete. Az iskolának ezt a fejlődésfolyamatot kell folytatnia; olyan formában kell bővítenie a gyermek ilyenirányú ismereteit, ahogy ízlése és érdeklődése kívánja. A kezdőfokon tehát képek, levelezőlapok, bélyeggyűjtemények, történeti arcképek, földrajz-albumok, utazási prospektusok, térképek, illusztrált történeti munkák, kirándulások, stb. segítségével kell ezt a nyersanyagot gyarapítani mindaddig, amíg a megfelelő időpontra a rendszerezés bekövetkezhetik. A *kézügyességek* (travaux manuels) terén a tanító feladata csak abból álljon, hogy nyersanyagot adjon a gyermek kezébe; hadd próbálja meg önerejére utalva nagy vonásokban, en bloc kifejezni az anyag segítségével gondolatát. A *rajznak* is gondolat kifejező szerepén legyen

a hangsúly. Ne iparkodjék a tanító mindjárt a tanítás kezdő fokán irányítani a tanulót. Próbálja meg a gyermek a saját egyéniségének megfelelően kialakítani a gondolatközlésnek ezt a módját.

Amikor Decroly azt kívánja, hogy az iskola tanító-munkáját a gyermek természetes ismeretszerzési módjához kapcsolódva kezdje meg, egyúttal egy messzebbfekvő célt is akar elérni. Így akarja a gyermeket az öntevékenység útján elindítani. Nem ad kész ismereteket, nem szoktatja a tanulót az idegen kéz munkájának passzív átvételére. Már a kezdet kezdetén is vele állapíttatja meg a tárgyak, természeti jelenségek főbb jegyeit; beleneveli abba a tudatba, hogy a rajz, olvasás, írás, továbbá a kézügyességek egy része egyaránt a gondolat kifejezésére, közvetítésére szolgál. Így akarja elindítani abban az irányban, mely végül is a belső szükség kielégítési vágyától hajtott tevékeny életformához vezet.

Decroly csak általános jellegű módszeres utasításokat ad a tanító számára. Részletesebb és a globális módszer lényegére jobban rávilágító módszertani fejtegetésekre csak az írás, olvasás és a mennyiségtani alapfogalmak tanításának tárgyalásakor tér ki.

Az írás a gondolat absztrakt kifejezési formája,⁶⁵ így sem az *írás*, sem az *olvasás* tanítása nem kezdhető el túlkorán. A régi iskola egyik legnagyobb hibája, hogy már a hatéves gyermektől megkívánja ennek az elvont gondolatközlési módnak az elsajátítását. Pedig amíg a fogalmak nem tisztázódtak kellőképpen a gyermek agyában, amíg a környező világban nem kezdi feltalálni magát a tanuló, amíg nincsen kifejeznivalója, addig nem szabad az írás, olvasás tanításával megterhelni. Csak amikor már a különféle területről szerzett ismeretek maguktól is eléggé szétkülönülnek, amikor már belső szükségét érzi a gyermek, hogy a közvetlen tapasztalat révén szerzett tudását másodkézből való ismeretekkel is gyarapítsa az olvasás útján, csak akkor érkezett el a lélektani pillanat ezeknek az elemi készségeknek elsajátítására. Hogy a régi iskola ezt az időpontot nem várta meg, az a szülő-társadalom nyomásának volt a következménye: a gyermek elemi iskolai előmenetelének fokát egyedül az írás-olvasás terén elért eredményben látták. Decroly szerint tehát tulajdonképpen csak a nyolcadik életév körül szabadna elkezdeni a tanulók bevezetését a gondolatközlés elvont módjának rejtelmeibe és akkor sem a régi analitikus-szintetikus módon, hanem a természetes ismeretszerzés globális módját utánozva.

Az analitikus-szintetikus módszer elemeire szedi szét a természetes egységeket, a mondatot szavakra bontja, sőt a szavak

fonetikai egységből hangokat ragad ki és ezek jeleit tanítja meg legelőször. Az erőszakkal elkülönített hangok önkényes és értelmetlen ba, be, bi, stb. hangcsoportokká történő kapcsolása jelzi a következő állomást. Csak az ilyenfajta előzmények kásahegyének átrágása után jut el a tanuló arra a fokra, hogy értelemmel bíró, de értelmileg még mindig össze nem tartozó szavakat olvas és ír. Mire azután végre az összefüggő és gondolatot kifejező szöveg olvasására, illetve írására kerül a sor, — addig sok gyermek elszokik attól, hogy az írásjelek mögött értelmet is keressen: ajakgimnasztikát, illetve hieroglifrajzolást végez olvasás és írás helyett. Mi ezzel szemben a helyes eljárás? — veti fel a kérdést. Az, ha megfigyelve és utánozva a beszédtanulásnak a természetes módját, mindjárt az első leckétől kezdve értelemmel bíró *egész*tel állítunk a gyermek elé. Amikor a gyermeket beszélni tanítjuk rövid kis mondatokat (feküdj le! ülj le! stb.) vagy szavakat ismételtetünk előtte. Az első elsajátított szavakkal a gyermek maga is gondolatokat, kívánságokat fejez ki (mot-phrase), tehát még a szavak is mondatokat helyettesítenek számára.⁶⁶ Ezeknek a tényeknek a figyelembevételével tehát az olvasás és írás tanításakor „méthode naturelle“-t alkalmazzunk, mely a gondolatkifejezés elsajátításának ehhez a módjához alkalmazkodik. Teljes mondatot olvastassunk és írassunk a gyermekkel mindjárt az első alkalommal. Ne riasszon vissza bennünket az a körülmény, hogy az első íráskísérlet gyarló ákom-bákomot eredményez! Olvasásban is, írásban is az lesz ennek a módszernek előnye a régivel szemben, hogy értelem fűződik az írott jelekhez.⁶⁷

Hogy pedig az értelem a forma mögött el ne sikkadjon, még másban is kell különböznie ennek az új módszernek a régi analitikus-szintetikus eljárástól. Nevezetesen abban, hogy csak a gyermek látásérzeteire építsen a fonetikus elem teljes kikapcsolásával. Az írás ugyanis a gondolat vizuális kifejezési formája, így nem kívánatos, hogy a fület segítségül hívjuk akkor, amikor az írásjeleket az emlékezetben megrögzíteni akarjuk. Igaz, hogy kezdetben talán valamivel gyorsabb eredmény mutatkozik a szavak egyidejű hangoztatásával, de ennél a rövid ideig tartó előnynél sokkal nagyobb veszélyt rejteget magában az a körülmény, hogy a hangos olvasás a későbbi fejlődés során sokszor a megértés akadálya.⁶⁸ — Annyira megy Decroly a látási érzetek értékelésében a hallásiakkal szemben, hogy az írás és olvasás elsajátításában zavartalanabbnak tartja a süketnémák fejlődését.⁶⁹ Különösen

elengedhetetlen Decroly szerint a szavak írásképeinek csak vizuális uton történő emlékezetbe-vésése a nem fonetikus nyelvek esetében, amilyen pl. a francia vagy az angol. Sokkal nehezebbnek tartja ezekben a nyelvekben a helyesírás elsajátítását a régi módon, mivel egy és ugyanazon fonetikai egység kifejezésére sokszor számtalan betűvariáció szolgál (pl. in, ain, ein, eint, eing, en, stb.). A módszer két főjellemvonásának és előnyének kapcsolása nyer kifejezést a „méthode idéo-visuelle“ vagy „visuelle idéo-graphique“ elnevezésben is.

Az olvasás, írás tanításában az egyes állomások ezek: 1. teljes cselekvést kifejező mondat olvasása, írása; 2. szavak elvonása, és végül, megfelelő hosszú idő elteltével — 3. a szótagokra és hangokra való bontás. A begyakorlás a „jeux éducatifs“ útján történik. A tanítás technikájára vonatkozóan részletes és rendszeres utasításokat nem találunk Decrolynál. (Az eljárás bővebb leírását adja A. Hamaide: La méthode Decroly c. 1922-ben megjelent munkájában.)

Az írás-olvasás tanításának ez a módja nem Decrolynál található fel először. Valentin Ickelsamer⁷⁰ már 1527-ben azt hirdeti, hogy teljes szavak segítségével könnyebben lehet az olvasást tanítani. Rousseau, Basedow, Pestalozzi Ickelsamer nyomán haladnak. Az első teljes globális módszer Jacotot⁷¹ nevéhez fűződik. Jacotot német követői már teljes mondat tanításával kezdik az olvasás-, írás-tanítást. A múlt század elejétől kezdve azután német, francia és amerikai pszichológusok egyaránt próbálkoznak ezzel a tanításmóddal. Az elnevezés ebben az időben a legtöbb esetben „mondat-írás“.⁷² Decroly Itard és Bourneville⁷³ nyomán először a süket-némák és fogyatékos-képességű gyermekek tanításában próbálja ki nagy sikerrel.⁷⁴ Ezeknek a kísérleteknek a során elért eredményei bátorítják azután arra, hogy kidolgozott módszerét a normális gyermekek tanításában is alkalmazza.⁷⁵

A nélkül, hogy a módszer pszichológiai alapon történő bírálataba bocsátkoznánk, a megfigyelések alapján két dologra óhajtunk rámutatni.

A módszer nagy érdeme, hogy a gyermek az első pillanattól fogva csakugyan a gondolatközlés eszközének tekinti az írást és az ismeretszerzés egyik módjának az olvasást. Az analitikus-szintetikus tanításnak még a legmodernebb fokán sem kerülhető el az értelmetlen szótagoknak, szórészeknek a tanítása. Csak a globális módszer alkalmazásával állítható az írás-olvasás a koncentráció szolgálatába; nem különálló, henye készségként szerepel így a

betűvetés, hanem a központi gondolat köré csoportosuló újabb ismeretek megszerzésére, illetve kifejezésére szolgál.

Viszont az alkalmazás fogyatékoságának a következménye, hogy a gyakorlatban a szótagokra és a hangokra történő bontás bizony csak jó későn következik be, — és a kellő gyakorlás híján a helyesírásban sem érik el a tanulók a megkívánható eredményt. A helyesírásban való bizonytalanság még a középiskolai fokon is, sőt a felnőtt korban is szomorú öröksége ennek a módszernek, ha alkalmazásában nem fordítanak elég gondot a rendszerezésre.

A *mennyiségtani* alapfogalmak módszertanának egy egész könyvet szentel Decroly.⁷⁶ — A kezdőfokon nem is beszélhetünk szerinte „számtan“-ról, hanem csak számolásról és mérésről. Itt is az a felfogása: nem szabad ezeket a készségeket valami egészen különálló tárgy keretében tanítani, hanem éppenúgy, mint az írást és az olvasást, az ismeretszerzés szolgálatába kell állítani, a központi gondolat feldolgozására kell felhasználni. „Le but à poursuivre est, non pas l'acquisition d'un procédé d'opération, objectif accessoire quoique utile, mais celle d'un jugement logique aidé par des moyens de mesure qui permettent de rendre le résultat plus exact“.⁷⁷ Így azután a számolás és mérés nem önálló szükséglet, hanem a pontosabb megfigyelés (l'observation) egyik segédeszköze.

Amint maguk a természeti tárgyak belső képei a gyermekben eleinte csak globálisak, úgy a számokkal kifejezhető terjedelem-, felszín-, mennyiségkülönbségek is elmosódtak. Ugyancsak homályosak és globálisak a számmal, mozgással mérhető időfogalmak is. A számfogalom kialakulásának elősegítésében főleg a látásérzetekre kell támaszkodnunk. A 2, 3, 4, 5 egységből álló csoportok a fejlődés első szakaszán mint más és más látásérzetet keltő képek fognak a gyermek agyában egymástól különbözni. Nincs tehát arra semmi szükség, hogy akkor kezdjük meg minden előkészítés nélkül az egyezményes egységekkel történő mérést, amikor még a számfogalmak ilyen homályosak. A pontos mérés felé csak lépésről-lépésre szabad közelednünk. — A főbb, idevezető állomások: 1. a tárgyak nem mérhető sajátosságainak (szín, szag, íz, stb.) megállapítása; 2. globális mennyiség-kifejezés (sok, kevés, több, stb.); 3. természetes egységekkel történő mérés (pl. bab, makk, vadgesztenye, fenyőtoboz, kukorica, ezekből csinált füzérek a súly mérésére, — kifűrt tojások, kagylók, csepegtetős üvegek, kanalak, gyűszűk, stb. a köbtartalom, — tenyér, zsebkendő, kötény, stb. a

felszín, — hüvelyk, láb, testhosszúság stb. a hosszúság mérésére); és végül 4. az egyezményes egységekkel történő mérés.

Ehhez a legutolsó mérési módhoz csak akkor folyamodhatunk, ha a gyermek már az első száz számjegy fogalmával tisztában van és így a tízes egységeket is megértheti.

Ezek a tisztán gyakorlati jellegű mérések részben a soron lévő centre d'intérêt-vel kapcsolatban, részben pedig az iskolai élet körében mutatkozó szükségletek (napi élelem beszerzése, lemérése, felosztása, — az állatok eledelének kimérése, a műhelyek nyersanyagának beszerzése, testsúly, magasság nyilvántartása, hőmérséklet, csapadékmennyiség számontartása stb.) ügyes felhasználásával történhetnek. Hangsúlyozza Decroly, hogy a méréseket mindig globális becslés előzze meg.⁷⁸ Szükség van erre azért, hogy a mérési művelet és a kitűzött cél között szoros kapcsolat létesüljön („à maintenir le contact étroit entre l'opération à effectuer et le but pour lequel on l'effectue“). Ebben a becslésben azonfelül az alany szubjektív állásfoglalása is tükröződik a tárggyal szemben. Így szerinte mintegy személyes kapocs létesül a tárgy, a művelet és a gyermek között, amely növeli az érdeklődést, élményszerűvé emeli a megfigyelést. Ezzel a figyelmeztetéssel is csak azt akarja Decroly megakadályozni, hogy a számolás, mérés lélektelen, különálló műveletté váljék. Az a finom lélektani megfigyelésen nyugvó felfogás tükröződik itt is, mint az írás-olvasásnak a központi gondolat szolgálatába állításakor: a gyermeknek kezdettől fogva önkéntelenül is éreznie kell, hogy mindaz, amit tanul, egymással szervesen összefügg. Nincs különálló, holt készség, mely a gyakorlat híján feledésbe mehet, elszorvhat. A gondolat kifejezésének szüksége, a másodkézből szerezhető ismeretek megértésének szüksége, a tárgyak pontos (felszín, súly, köbtartalom, stb.) összehasonlításának szüksége megteremtett bizonyos módokat, eljárásokat, melyek *magukban* értéktelenek, csak akkor válnak értékesekké, ha tartalom tölti meg őket. Szinte azt mondhatnók, Decroly ezzel a fenti figyelmeztetésével a mennyiségtani verbalizmusnak akarja elvágni az útját.

Ugyanezt a célt szolgálja akkor is, amikor az időtartam mérésének fontosságára hívja fel a figyelmet. Bár a tanítási órák, továbbá a vasárnapok és hétköznapiak, a nappalok és éjjelek megismétlődő visszatérésükkel bizonyos időszemléletet úgyis eredményeznek, mégis mulasztás terheli szerinte a régi iskolát, hogy nem gondoskodott valami úton-módon a gyermek pontos időfogalmának kialakításáról.

Decroly ennek érdekében a következőképen jár el. Az egy óráig terjedő időtartam érzékeltetésének, szemléltetésének legegyszerűbb eszközeként az ingát jelöli meg. Valami bohókás alakú baba, vagy egy egyszerű fenyőtoboz méteres zsinórra kötve számtalan vetélkedéssel járó, együttesen végzett gyakorlatnak (ki tudja előbb felvenni a kabátját? elvégezni a feladatát? kiosztani a füzeteket? stb.) lehet időmérője. A tanulók olvassák a lengésbe hozott inga mozgását és így a különböző mozgásszám alatt elvégzett cselekvések időbeli különbsége lassanként elvezeti őket a rövidebb időtartam fogalmának kialakulásához. Ennek az egyszerű eljárásnak még egy más előnyére is rámutat Decroly: a hatvanas egységek így az egységből kiindulva épülnek fel és nem fordítva.

A hosszabb időtartam, továbbá a jelen, múlt és jövő érzékeltetésére viszont iskola-kalendáriumot ajánl,⁷⁹ ahol a négy évszak, tizenkét hónap stb. szerint elkészített keretbe naponként írhatják bele a tanulók a kiemelkedőbb eseményeket. Így egyre tisztábban és tisztábban látják a jelen kapcsolódását a múlttal és a jövővel. Az ő kis iskolai életük folyása így segíti elő a történelem kisebb és nagyobb korszakainak elképzelését.

Ami az egyszeregy begyakorlását, a napok, hónapok nevének megtanulását illeti, helyesebb — véleménye szerint — a játékok segítségével folyamodni, mint a bemagoltatás útját választani. Amíg ugyanis a gyermek maga rá nem jön arra, hogy bizonyos alapismeretek nélkül lépten-nyomon elakad a számolásban, továbbhaladásban, addig kétélű fegyver a memorizálás, mindig előreveti árnyékát a lélektelen szajkózás veszedelme.

Kiindulva a globális, hozzávetőleges becslésekből, folytatva az utat a természetes mérőegységek alkalmazásával, így ér el lassan a tanuló a számolás és mérés útján az elvontabb mennyiségtanhoz. A tanítás elemi fokán azonban a mennyiségtanak mindig az ismeretszerzés, a tényleg fennálló probléma megoldásának szolgálatában kell állnia, ha feladatának jól meg akar felelni.

V. fejezet.

A „NEVELŐ JÁTÉKOK“.

Decroly módszerében nagy szerepe van a játéknak. Lélektani rendszerének közölt vázlatában láttuk, hogy a játékot olyan ösztönnek fogja fel, melynek rendeltetése a jövő életfeladatok elvégzésére történő előkészítés. Mivel így a játékot átmenetnek tekinti a céltudatos cselekvés, a munka felé, mindaddig, míg a gyermeknek szándékos figyelmére nem számíthatunk, ennek a segítségével kívánja megrögzíteni és gyakorolni a szerzett ismereteket.

Azt a gondolatot, hogy a játékosztönt az elemi ismeretek *begyakorlásának* a szolgálatába állítsa, véleményünk szerint, Kirkpatricktól vehette. Quelques considérations sur la psychologie et la pédagogie de la lecture c. többször idézett értekezésében ugyanis Kirkpatrick megállapításaihoz fűzi ilyen irányú következtetéseit. Idézi Kirkpatricknak a játékra vonatkozó felfogását,⁸⁰ mely szerint: „La curiosité fournit tout l'intérêt nécessaire pour apprendre les choses nouvelles, mais il faut encore autre chose pour que ce qui a été appris, pénètre dans l'esprit et puisse être utilisé avec exactitude, rapidité, permanence et facilité. C'est dans cette portion du travail scolaire, que la tendance au jeu peut être utilisée avec le plus d'avantages. On arrive avec un peu d'esprit à transformer chacun des exercices en un jeu véritable. Tous les exercices scolaires, dans lesquels la répétition est nécessaire pour acquérir la sûreté et la précision suffisantes peuvent être transformés en jeux, au lieu que de conserver l'allure d'exercices méthodiques.“ Így Kirkpatricktól származik a gondolat, hogy a játékot az ismétlések útján történő *begyakorlások* eszközeként kell tekinteni. Ez az egyik elv, melynek érvényesülését látjuk Decroly legtöbb játékában. Ide tartoznak mindazok a játékok, melyek az olvasás, írás, számolás szolgálatában állanak.

A játékok másik csoportjával viszont a homályos fogalmak tisztázását, új fogalmak kialakulását és — különösen a fogyatékos képességű gyermekek esetében — az érdeklődés felkeltése útján a lomha szellemi tevékenységnek gyorsabb ütemre hangolását

akarja elérni Decroly. Játékait „jeux éducatifs“-nak nevezi. A „nevelő“ jelzőben játékaiknak mintegy célkitűzését adja: a spon-tán figyelem felhasználásával előkészíteni a szándékolt figyelemnek és így az irányított szellemi tevékenységnek az útját.⁸¹

Mlle Monchamp-al együtt írt összefoglaló munkájának beve-zetésében szerényen kijelenti, hogy a játékokat csak mintául adja újabbak készítésére.⁸² Nem valamennyi eredeti, — többet átvett Goddard és Montessori útján Séguin, Itard és Bourneville-től.

Ha a közölt játékokat csoportosítani akarnók, akkor a fenti két elvnek megfelelően két részre különíthetnők el őket. Az első csoportba tartoznak azok, melyeket könyvének első fejezetében „az érzékszervi percipálás, a figyelem és az alkalmazkodás kifejlesztésére szolgáló játékok“ cím alatt foglal össze. Tekintettel arra a körülményre, hogy ezek a játékok főleg a fogyatékos-képességű gyermekeknek vannak szánva, a fogyatékoság különböző fajtájának megfelelően más-más érzék-területre határolódnak. Így vannak tisztán látási (ennek keretén belül: szín, alak és szín, alak és irány), látási és mozgási, tisztán mozgási és mozgási-hallási érzetek területére eső játékok. Ezen a téren látszólag önmagával jut ellentétbe Decroly. Általában u. i. tüzzel-vassal küzd az ellen, hogy a gyermekek elvont geometriai formák vagy a természetben fel nem található tárgy-alakok útján gyakorolják be érzékszerveiket, mint az a Montessori-rendszerben történik, — itt viszont a fogyatékosokra való tekintettel mégis kénytelen engedményt tenni. Szerintünk éppen az nagy érdeme Decrolynak, hogy a fogyatékos képességűek tanításában bevált játékokat nem iparkodik teljesen átplántálni a normális gyermekek ta-nításának területére. Játék-mintáinak bősége ugyanis alkalmat nyújt arra, hogy a normális gyermekeket magukba fogadó gyermekker-tek, óvodák a természetes tárgyakon egyszerre gyakoroltassák a gyermek látás, hallás stb. érzékszerveit. Véleményünk szerint ez a Decroly-játékok nagy előnye a Montessori-félékkel szemben.

A játékok második csoportjába tartoznak a számolás, az idő-fogalom, az olvasás, a nyelvtan elemeinek megértését elősegítő és a szükséges készségeket begyakorló játékok. El kell tekintenünk e játékok ismertetésétől és csak arra szorítkozhatunk, hogy a föl-vekre mutassunk rá.

A számtanjátékok célja az, hogy a számfogalom tárggyal kapcsolatban, tehát vizuális-motórikus úton rögzödjék meg. Amikor a tanuló már kellő mennyiségű számfogalommal rendelkezik, gya-korlati feladat megoldása révén kényszerül bizonyos műveletek

elvégzésére. Nem az a fontos, hogy gépiesen számsorokat tudjon összeadni, hanem hogy azokat a feladatokat, melyek elé majd az élet állítja, könnyen meg tudja oldani. Újabb és újabb feladatok kitűzése útján így észrevétlenül gyakoroltatják be a játékok a műveleteket a tanulóval.

Az olvasás begyakorlására szolgáló játékok szép fokozatosságot mutatnak. 1. A falon névtáblával ellátott tárgyak lógnak. Először csak kettőről veteti le a címkét a tanító s rakatja vissza a megfelelő helyre a tanulóval, majd mind többről és többről. A tanulók is ruhájukon viselik a nevüket mutató táblácskát. 2. Parancsot kifejező mondatok (pl. hozd ide az almát!) rendelkezést kell végrehajtani. 3. Lotójátékok mintájára a szöveggel ellátott képekhez ki kell keresni a megfelelő szöveget. 4. Tárgyak, pl. ruha, gyümölcs, állat, stb. képeihez ki kell keresni a megfelelő nevet. 5. Képeket magyarázó mondatokat ki kell rakni szétszedett mondatrészekből. (Pl. le pot | est sur | la chaise.) A tagolt mondatok ilyen összeállításával először a gyakorlatban előforduló rövid névelők, állítmányok (le, la, est) válnak ismertté, majd az egyéb sűrűbben előforduló szavak. Így az ismert mondatokon kívül más hasonló szavakból, szótagokból összeállított mondatokat is megértenek lassanként a tanulók.

VI. Fejezet.

ERKÖLCSI NEVELÉS.

Decroly pedagógiai célkitűzésének megfelelően rendkívül nagy szerepet szán az iskolai erkölcsi nevelésnek. A tantervi anyagot is abból a szempontból választja ki, mennyiben készíti elő a gyermeket jövő életfeladatainak helyes elvégzésére, mennyiben teszi alkalmassá a társas életre és a társas munka méltó teljesítésére. Az értelmén keresztül iparkodik a tanulót az erényes élet helyességéről meggyőzni, úgy hogy bemutatja neki, miképpen függnek össze az ő életének szükségletei, kívánságai a természet és az emberi közösség életével. Azt a szokrateszi elvet: „az emberek azért teszik a rosszat, mert nem ismerik a jót” — Decroly kissé gyakorlatias formában alkalmazza: ha látja a gyermek, mit élvez a társadalom részéről, ő is iparkodik majd a közösség munkájába bekapcsolódni. Gondolatmenete körülbelül ez. Ha valaha, úgy most igazán a gyakorlati életre kell nevelni a gyermeket. Viszont csak akkor fogja megállni a helyét az életben tanítványunk, ha tisztában lesz önmagával, szükségleteivel és azokkal a lehetőségekkel, melyek ezeknek a szükségleteknek kielégítését biztosítják. Ezek a lehetőségek részben a természettől, részben az emberi közösség életétől függenek. Értelmi belátás útján tehát a gyermek úgy jut el a helyes életmód felismeréséhez, ha megtanulja 1. milyen akadályokat kell a természet részéről legyőznie, 2. hogyan kell alkalmazkodnia a közösség életéhez.

A tanítási anyag így nem csupán az ismeretközlést, hanem az erkölcsi beláttatást, a meggyőzést is szolgálja. Egyfelől felvértezni a tanulót a szükséges tárgyi ismeretekkel, másrészt az értelmi belátás útján alkalmassá tenni a társas életre: ez a tanítói munkának, az értelmi ráhatásnak a kettős feladata.

Az értelmén keresztül történő meggyőzés azonban nem elégítheti ki a nevelőt, a lélek mélyebben fekvő rétegeibe kell lenyulnia annak, aki teljes lélekformálást akar végezni. Hogy az értelmi ráhatáson kívül milyen utakon iparkodik Decroly ezt a munkát elvégezni, az érdekesen tűnik ki egyik leveléből. A l'Ermitage

egyik növendékének édesanyja azzal a kérdéssel fordult hozzá, nem lehetne-e a vallás-erkölcsi nevelés útját is felhasználni a tanulók erkölcsi formálásában. Erre a kérdésre válaszol Decroly ebben az eddig közzé nem tett levelében, melyet — tekintettel arra, hogy érdekes bepillantást enged felfogására — javarészében itt közlünk.⁸³ A bevezető sorok arról szólnak, hogy a szülői ház erkölcsi nevelését az iskola nehezen tudja pótolni. Akármilyen szükségesnek is látszik a közvetlen erkölcsi meggyőzés, nehéz eltalálni a pillanatot, amikor, és a személyt, akinek ezt a munkát vállalnia szabad.

„Mais qui peut remplir cet office délicat avec zèle, tact, compétence? Qui saura poser les actes de la manière voulue, dire les paroles qui conviennent au moment propice?

Et les paroles sont si inefficaces quand elles ne sont dites par la personne qui peut et sait les dire: il peut d'ailleurs tenir compte de l'âge et de la receptivité de l'enfant.

Combien de fois n'est-il pas arrivé qu'un enseignement maladroite a créé chez l'enfant le dégoût, le mépris d'une branche qu'on voulait lui enseigner.

Et cela est partout vrai pour la morale...

Pour la plupart des enfants il n'y a d'ailleurs qu'un moyen de s'assurer qu'il est resté quelque chose de cet enseignement, c'est de faire répéter des formules apprises par coeur et l'on peut ajouter que pour la plupart des éducateurs c'est la seule forme sous laquelle cet enseignement est pour eux réalisable.

Alors que faire, me direz-vous.

Eh bien je crois qu'il y a moyen d'arriver au meilleur résultat possible, si l'on donne à l'enfant 1. l'occasion d'agir moralement en lui montrant l'exemple: et tout d'abord l'exemple du travail, puis de la simplicité, de la sincérité, de la modestie, de la générosité, de l'oubli des offenses, du dévouement, de l'abnégation, du sens de la responsabilité, du désir de servir. 2. A côté de cela la lecture de vies modèles, de biographies d'hommes et de femmes qui ont été les bienfaiteurs, des êtres qui ont rempli de belles tâches. 3. Enfin et surtout l'initiation à l'action sociale, à la pratique des vertus dont l'exemple est donné.

Certes, parmi les vies à faire lire ou à raconter il y a la vie légendaire du Christ, mais il y en a d'autres plus humbles, moins symboliques et plus compréhensibles pour l'enfant par lesquelles il faudrait commencer. Il ne faut pas oublier que la majorité des enfants tout en aimant les histoires ne comprennent bien et n'imi-

tent que ce qu'ils peuvent voir et qui reste dans la limite de ce qui se rattache à leurs intérêts.

Cela ne veut pas dire que des personnes convaincues, enthousiastes, actives, pénétrées de la morale du Christ et la pratiquant ne pourront pas avec certains enfants, fort entièrement réceptifs, arriver à d'excellents résultats. Mais de ces personnes il n'y a pas assez d'exemplaires pour les milliers d'enfants qui ont besoin d'être aidés. Et vous savez comme moi qu'il ne suffit pas de se dire chrétien et fanatique pour inspirer la foi aux autres."

Igaz, hogy egy magánlevelet nem tekinthetünk programmadó értékűnek. Mégis úgy érezzük, hogy mivel ilyen összefoglalóan és a probléma nehézségeivel szembe nézve sehol nem találunk állásfoglalást Decroly munkáiban, talán felhasználhatjuk vizsgálódásainkban.

Az erkölcsi nevelés három eszközét jelöli meg itt Decroly, mint amelyet az iskola eredménnyel használhat: 1. a tanító példaadását, 2. a nagy személyiségek életrajzának olvastatását és végül 3. a tanulóknak a társas közösség életébe való bevonását. Ezek közül az első és a harmadik csak bizonyos iskolaszervezet esetében lehetséges és egymást kiegészíti, röviden „példaadás és szoktatásnak“ nevezhető. Hogy milyen úton-módon nyer alkalmazást Decroly rendszerében, arra később térünk rá. Egyelőre a nagy személyiségek élettörténete útján végbemenő ráhatást vizsgáljuk, mint amelyik szorosan kapcsolódik a tárgyankénti értelmi ráhatás módjához, azt teljesebbé és mélyebbé teszi — és minden iskola számára járható utat jelent. Ez tulajdonképpen egy nagyobb terület kisebb részeként tekinthető, mert valójában az érzelmi és esztétikai nevelés körébe tartozik. Ha feltesszük a kérdést, a Decroly-féle tantervben mit találunk ennek az érzelmi és esztétikai nevelésnek a szolgálatában, akkor nyilvánvalóvá lesz a tanterv összetételében az erős egyoldalúság. Ha ugyanis áttekintünk a módszer tantervi anyagán, ezt látjuk: az „observation“ keretében csupa megfogható, anyagi dologra vonatkozó ismeretek gyűjtése történik, közvetlen megfigyelés alapján; — az „association“ útján ismét ezekre a dolgokra vonatkozó ismereteknek a gyarapítása folytatódik, végül az „expression“ keretében az olvasás, írás, rajz megint csak általában ugyanannak a központnak nagyobb sugarú körét alkotja.

Tagadhatatlan ugyan, hogy ami nevelőérték az érzékekkel megfogható ismeretek körében fellelhető és hasznosítható, azt Decroly bőven kiaknázza. Az is kétségtelen, hogy a munkáltató



tanítással, melynek alkalmazása nemcsak egyes tárgyak keretében történik meg, hanem végig az egész iskolai tanítás folyamán, teljes egészében érvényesül, a munkás és szociális életforma felé irányítja a tanulókat. Mégis úgy érezzük, nem teljes ez a munka, mert elhanyagolja a tanuló irodalmi művek segítségével történő érzelmi és esztétikai nevelését.

Az emberi lélek legszínesebb gyöngyei, az írók, költők örökéletű alkotásai ebben a rendszerben nem találhatnak elhelyezést. — Így válik a legnagyobb előny, a tökéletes koncentráció egyben a módszer egyik legebevezetőbb pontjává is. A realiak kiszorítják a humaniorákat. Amint a Ziller- és Kármán-féle kulturfokozatok alapján csak a humaniorák kapcsolódhattak egymással szorosan egybe, úgy szorítja itt ki a koncentráció körein túlra az irodalmat a természettudományi egyoldalúság. Lemondani arról, hogy az irodalom, költészet remekművei segítségével a gyermek figyelmét az ember örök belső értékei felé fordítsuk, járatlanul hagyni az utat, mely végül is arra a felismerésre vezet, hogy minden múltó, külső dolog felett feltétlenül diadalmaskodik a lelkiség: az nem vezethet jóra. Teljesen egyetértünk Th. Ruyssen bordeauxi egyetemi tanárral, aki az új iskolák egyoldalúságát bírálva, erre a következtetésre jut: „on se borne à former des générations d'ingénieurs, de techniciens, d'ouvriers qualifiés, enfin de manoeuvres, qui ne seraient guère plus qu'une annexe de la machine.”⁸⁴

Nem gondoljuk, hogy csak a koncentrációnak következetes keresztülvivése okozta az irodalmi anyag elhanyagolását. Ugy hisszük, részben a verbalizmus elleni túlhajtott küzdelem áldozatának is tekinthető. Olyan szomorúak lehettek Decroly tapasztalatai a régi iskola nevelése terén, annyira papirosízűnek és passzív jellegűnek érezte, hogy nem tudta magát kivonni a túlzott visszahatás alól. Mindenáron csak a tevékeny, munkás életre akarja nevelni az újabb nemzedéket. Talán fel sem merült tudatában, hogy a tevékeny életmód mellett értékes életforma a befelé néző, kontemplatív ember élete is.

Még két dologra kívánunk rámutatni akkor, amikor ezt a hiányt megállapítjuk. Ha ma erkölcsi nevelésről beszélünk, hallgatógon vallás erkölcsi és hazafias nevelést értünk rajta. Ez a két jegy szinte kiegészítő része az erkölcs-fogalomnak. Hogy az erkölcsi nevelésnek azt az útját, mely a hit segítségével a lélek meghatározhatatlan és megfoghatatlan, de kétségtelenül legmélyebb talajáig tud lehatolni, nem használja fel Decroly, az egyrészt annak a kor-

látozott szerepnek a következménye, melyet a törvényhozás Belgiumban csakúgy, mint Franciaországban az iskolai vallásitanításnak kijelölt. Mert ha nem is a tételes vallás értelmében, általában Decroly mégis mélyen vallásos egyénnek tekinthető. Élete, munkássága, írásai keresztény léleknek mutatják a szó igaz és nemes értelmében. Másrészt azonban, mint idézett leveléből kitűnik, azért nem mer a lélek ilyen egyéni elbánást igénylő formálásához intézményesen hozzáfogni, mert tulságosan személytelennek tartja az iskolát ennek a feladatnak az elvégzésére. Ezért nem lép iskolájában a vallásos nevelés útjára.

Már kevesebb mentséget tudunk találni a hazafias nevelés fogyatékoságára. Mert azt meg kell állapítanunk, hogy nála sem a földrajz, sem a történelem keretében nem jut ahhoz a szerephez a *honi* föld ismertetése, a *nemzeti* történelem tanítása, mint azt joggal elvárhatnók. A. Hamaide egyik előadásában⁸⁵ azt mondja, hogy a l'Ermitage kis első-második osztályos tanulói az egyik év végén, — mivel a sok délamerikai vendég érdeklődésüket Dél-Amerika felé fordította, — többet tudtak erről a távolcső földrészről, mint hazájukról. A gyermek érdeklődésének ilyen engedményeket tenni, úgy érezzük, súlyos mulasztás a honi földdel szemben. Ugyanígy az association keretében követett az az eljárás, hogy a tanuló — akár a táplálkozás, akár egyéb centre d'intérêt álljon is a középpontban, — csak az ősemtől kiindulva s az egyiptomiakon, sziriaikon, görögökön, rómaiakon, stb. át jut végül el a belga föld, a belga nemzet történetéhez, szintén csak valami hívös nemzetközi világszemlélethez vezethet. Feltétlen követelménynek tartjuk legelsősorban a honi föld megbecsülésére és a nemzeti küzdelmek fontosságának átérzésére megtanítani tanítványainkat. Ennek a két vonásnak hiányát sajnálattal kell nélkülöznünk Decroly erkölcsi nevelésében.

Mivel Decroly elgondolása szerint a tanulók az egész napot az iskolában töltik, több alkalom nyílik a példaadás és a szoktatás útján történő jellemformálásra, mint ott, ahol csak az iskola-terem az összekötő kapocs a tanító és tanuló között. Írásaiban hirdetett s a l'Ermitageben megvalósított követelményei azt a célt szolgálják, hogy a gyermekek már tanulókorukban a későbbi társasélet törvényeihez alkalmazkodjanak. Azzal, hogy a tanítási órákon általában személytelen *közös* munka folyik, melyben egyik tanuló a másíknak segítségére siethet, hogy a nagyobbak készítik a kisebbek játékszereit, hogy az udvart, kertet a tanulók tartják

rendben, művelik meg, hogy ugyancsak a tanulók hozzák rendbe és pótolják a megrongált bútorokat, hogy a szegényebbek megsegítéséről karácsonykor, húsvétkor minden osztály gondoskodni tartozik stb., az összetartozásnak, a felebaráti szeretetnek az érzését akarja Decroly kifejleszteni. Az a körülmény viszont, hogy az osztályban kinek-kinek meg van a maga külön, egyéni feladatköre (állatok etetése, tábla-, munkaasztalok rendbentartása, felügyelet stb.), hogy a magasabb osztálybeliek az iskola életének irányításában is közreműködnek (élelmiszerek, íróeszközök, stb. beszerzése, a kisebbek ellenőrzése stb.), hogy az ilyen egyéni megbízásokról bizonyosfokú hierarchiának megfelelően ki-ki a magasabbrangú megbízottnak köteles időnként beszámolni, — a felelősségtudat kifejlesztését célozza. A közösség életébe való bekapcsolódás a személytelen munka és a külön megbízatás útján, — egyfelől szerénységre és lemondásra, másfelől egyéni felelősségvállalásra nevel és általában kétségkívül hozzájárul ahhoz, hogy a későbbi társas-élet erényeit a gyermeki lélekben meggyökereztesse és kifejlessze. Mivel azonban az iskolai önkormányzat (self-gouvernement) ilyenféle megvalósításához tulajdonképen csak az internátussal egybekötött iskolai élet ad lehetőséget, az iskolai nevelés terén betöltött szerepe szűk körre korlátozódik. Az iskolai erkölcsi nevelés legjárhatóbb útja az értelmén és az értelem közvetítésével az érzelmen át vezet. Kiváltságos körülmények közepette az iskola is folytathatja a példaadásnak és a szoktatásnak a család körében megkezdett útját, olyan mértékben azonban, ahogy azt az amerikai, és német pedagógusokkal együtt Decroly is hirdeti, ez a nevelési eljárás aligha alkalmazható.

VII. Fejezet.

A RENDSZER ALKALMAZÁSA.

Hosszú időn keresztül egyedül a l'Ermitage volt Decroly pedagógiai elgondolásainak gyakorlatba átültető műhelye. Szélesebb körben csak akkor kezdik rendszerét megismerni, amikor a háború után az egész világon megindul az érdeklődés e nevelés problémái iránt. Ekkor Decroly a nemzetközi pedagógiai kongresszusok egyik legkedveltebb előadója lesz, akinek szuggesztív hatása alól az új irányok iránt fogékony lelkek nem igen tudják kivonni magukat. Csodálatos azonban, hogy termékenyítő hatása nem a megszokott úton halad. Előbb vesz tudomást róla a külföld, mint hazája, előbb létesülnek Decroly-módszerrel tanító iskolák Dél-Amerikában, mint működése székhelyén. Ausztriában, Spanyolországban, Portugáliában, Romániában, Oroszországban és Törökországban már régóta kísérleteznek egy-egy gondolatának gyakorlati alkalmazásával, a délamerikai latin államok pedig egymásután az ő útmutatása szerint szervezik iskoláikat és egész nevelési rendszerüket, amikor a belga hivatalos körök még mindig hűvös tartózkodással viselkednek rendszerével szemben. Igaz, történnek itt is kísérletek városi és falusi iskolákban egyaránt, de ezek a próbálkozások a tanítóság nagy tömegében nem találhatnak visszhangra. Csak az 1930-as évekkel indul meg mind szélesebb és szélesebb körben a centre d'intérêt alkalmazása. Az a kis lelkes csoport, mely fáradhatatlanul dolgozik a „méthode“ terjesztése érdekében, melyet a pillanatnyi közöny nem kedvetlenít el, mely rendíthetetlenül hisz az előbb-utóbb bekövetkező sikerben, a Vers l'Ecole Active c. folyóirat körül csoportosul. Ennek hasábjait ebben az időben „méthode Decroly“-ra vonatkozó beszámolók, tantervi vázlatok, utasítások töltik ki. Különösen F. Dubois tanulmányi felügyelő, a folyóirat egyik szerkesztője segíti a mozgalmat térfoglalásában nagy ékesszólással és értékes útmutatásokkal. A sok módszermagyarázó közül ő egyike azoknak a keveseknek, akik meglátják és helyesen értelmezik a lényegét és nem elégesznek meg a külsőségekkel, a tanítói fogások átvételével. Így indul meg azután Decroly halála

ével, 1932-vel a módszer szélesebbkörű alkalmazása. Különösen a falusi iskolák mutatkoznak alkalmasnak a Decroly-féle gondolatok megvalósítására, mert a vidéken vannak adva azok a külső körülmények, melyek a centre d'intérêt alapján történő széleskörű megfigyeléseket lehetővé teszik. Ilyen előzmények után jelenik meg 1935. június 15.-én a belga tanügyi kormányzat rendelete, mely a „méthode Decroly” hatása alatt készült népiskolai tanterv bevezetését rendeli el.

Ez az új tanterv⁸⁶ nagyban a Decroly-rendszer vezető elveit valósítja meg. Az alsó négy osztályban vezető helyet foglal el benne a centre d'intérêt alapján történő környezet-tanulmányozás (l'étude du milieu). De nem szabja meg az „observation” pontos anyagát, hanem a tanítóra bízta a tananyag kidolgozását a körülményeknek és az alkalmi lehetőségeknek megfelelően (városi-falusi iskola). A Decroly-féle tanterv természetrajzi egyoldalúságát is szerencsésen egyensúlyozza a gazdagabb olvasmányi anyag és történelmi rész hozzákapcsolásával. Az anyag feldolgozásában hangsúlyozza a gyermek öntevékenységeinek fontosságát, az írás-olvasás tanításában előírja a globális módszer alkalmazását. Így ez a tanterv Decroly rendszerének diadalát jelenti Belgiumban. Kérdés azonban, rendelkezik-e majd a belga tanítósg azzal a tanító-művészettel, amely nélkül a módszer alkalmazásával járó szabadság könnyen a gyermek helytelen irányú fejlődését eredményezheti. Ezen fordul meg a módszer további élete.

Az 1936/37. tanévtől kezdve a népiskolai tanítás így Belgium egész területén Decroly szellemében folyik. A rendszer teljes alkalmazását azonban csak két iskolában találjuk meg: a l'Ermitageban és Mlle A. Hamaide⁸⁷ iskolájában. Véleményünk szerint A. Hamaide iskolája testesíti meg a nagy célkitűzésektől kezdve egészen a legapróbb részletekig az igazi Decroly-féle elgondolást. Ez az iskola óvodából és kis tanulólétszámú elemiből áll. Csak az igazgatónő kongenialitása az elköltözött nagy pedagógussal adhatja meg ebben a kis iskolában látható csodás eredmény és példás tanító-nevelő eljárás magyarázatát.

A l'Ermitage fejlődésében még Decroly élete alatt bekövetkezett egy olyan fordulat, mely nem folyik a rendszer szelleméből. Engedve ugyanis a szülők unszolásának és a magasrátörő tanító-tesztület kívánságának, — az elemi iskolai fokozatot Decroly a középiskolai tagozattal egészítette ki. Ma az a helyzet, hogy a tanuló az óvodától a középiskola befejezéséig járhat a l'Ermitageba. Ezt az

intézet vezetősége a módszer sikere gyanánt könyveli el, holott nyilvánvaló, hogy ez a túlméretezés az eredeti elgondolás elváltozását eredményezi. Előbb-utóbb vagy a régi keretek közé kényszerül újból az iskola, vagy teljesen letér arról az útról, melyen nagy alapítója elindította. A rendszer hibája, a természettudományi egyoldalúság ugyanis a középiskolai tagozatban még kirívóbb módon jut kifejezésre. Az irodalmi és a nyelvi tanítási anyag itt is vagy teljesen az observation és association szolgálatában áll, vagy a koncentrációs anyag körein kívül esik. Az első esetben nem töltheti be azt a feladatot, mely természettől fogva rávár, a második esetben pedig elhanyagolt, különálló ismerettömeget alkot. A négy centre d'intérêt sem felel meg már a középiskolás tanuló magasabb-igényű érdeklődésének. Ezen felül pedig nem igen található olyan leleményes tanító vagy tanár sem, aki az elemi és a középiskola tizenkét éve alatt a három vagy négy centre d'intérêt-t úgy tudja variálni, bővíteni, egyre szélesebb és szélesebb körökben, mélyebbre és mélyebbre hatolva, hogy végül is egységes és teljes világkép álljon a tanuló előtt.

Különösképen nagy veszéllyel jár ez a szabadság a tanterv anyagának megállapításában akkor, ha a tanító nem vezetheti végig osztályát, ami az elemi és középiskolai tagozatban úgyis lehetetlen. Ilyenkor azután hol végérvényesen elmarad egy-egy ismeretkomplexum, hol unalomig ismétlődik ugyanaz a dolog. Ha pedig alkalmazkodva az állami középiskolák tantervi anyagához, csak az osztályterem külsőségeiben vagy az egyes tanítói fogásokban iparkodnak menteni a rendszer sallangszerű részeit, akkor az ilyenfajta megalkuvással a nagy alapító szelleméhez méltatlan eljárást folytatnak. Ezeken a rendszer természetében rejlő nehézségeken kívül az intézet vezetésében Decroly halála után bekövetkezett változás is hozzájárul ahhoz, hogy a l'Ermitage mai működési iránya mindjobban és jobban távolodik az eredeti elgondolástól.

DECROLY MÚVEINEK JEGYZÉKE.

*(A *-gal megjelöltek nincsenek felvéve a Hommage bibliográfiájába.)*

Note sur un cas de fibroma molluscum multiplex. (Annales de la société de médecine de Gand, 1894.)

Symphysie rénale et dystopie croisée avec pyélonéphrite tuberculeuse. (U. ott. 1894.)

Etude sur l'action des toxines et antitoxines sur la nutrition générale. (Archives internationales et pharmacodynamie. 1896—1897.)

* Sur un cas d'hypoplasie rénale gauche avec néphrite du rein droit hypertrophié. (Gand 1896.)

Intégrité des fibres nerveuses myéliniques de l'écorce cérébrale dans trois cas de tabes dorsalis. (Communication à la société de Biologie de Paris. 1898.)

Decroly és J. Ronsse: Pouvoir toxique et antitoxique du sang après injection intraveineuse de venin, toxine ou antitoxine. (Archives de Pharmacodynamie. 1899.)

Vomissements incoercibles de nature hystérique datant de 5 ans traités par la méthode d'Apostoli. (Journal de Neurologie 1899.)

Decroly és Cl. Philippe: Etude sur l'écorce cérébrale des tabétiques. (Annales de la société des sciences naturelles et de médecine de Bruxelles.)

Les paralysies postchloroformiques (La Policlinique, 1900.)

Syndrome poliomyélitique succédant à une chute sur le dos. (Journal de Neurologie. 1900.)

Parésie des quatre membres contracteurs, exagération des réflexes et phénomène de Babinsky à la suite d'une chute sur le dos. (Journal de Neurologie, 1900.)

Polynéorite tuberculeuse motrice. (Policlinique, 1900.)

Paralysie faciale double d'origine périphérique. (Journal de Neurologie, 1900.)

Etat des réflexes dans la polynéorite à propos d'un nouveau cas de polynéorite motrice tuberculeuse. (Journal de Neurologie, 1901.)

Brûlure électrique du nerf cubital, tumeur cicatricielle-opération. (Journal de Neurologie, 1901.)

Diplégie faciale congénitale avec paralysies oculaires et troubles de la déglutition. (Journal de Neurologie, 1902.)

* L'assistance de l'enfance anormale. (Anvers, 1902.)

Assistance et traitement des anormaux en Italie. (La Policlinique, 1902.)

L'écriture en miroir. (Ecole Nationale, 1902.)

Nombre des enfants anormaux en Belgique. (La Policlinique, 1902.)

Diplégie faciale, ophtamoplégie externe partielle et troubles graves de la déglutition de nature congénitale. (Communication à la Société Royale des sciences médicales et naturelles de Bruxelles, 1902.)

Mal vertébral sous-occipital avec luxation du crâne en arrière, Paralyse atrophique bilatérale de la langue par compression probable des deux hypoglosses. (Journal de Neurologie, 1902.)

Situation des enfants anormaux en Suisse. (La Policlinique, 1903.)

* La paralysie pseudobulbaire chez l'enfant. (La Policlinique, 1903.)

* Decroly és Rouma : Aperçu historique sur la pathogénie du bégaiement. (Policlinique, 1903.)

Les enfants anormaux au point de vue mental. Leur traitement et leur éducation. (La Policlinique, 1904.)

Le bégaiement. Symptomatologie. (La Policlinique, 1904.)

Observations cliniques. (La Policlinique, 1904.)

Troubles dysarthriques permanents chez un enfant épileptique. (Journal de Neurologie, 1904.)

Decroly és De Moor : La psychologie des enfants anormaux. (Revue générale. Année Psychologique, 1903—1904.)

Notre régime scolaire prépare-t-il des anormaux ? (École Nationale, 1905.)

Cas d'achondroplasie héréditaire et familiale. (Annales publiées par la Société royale des sciences médicales et naturelles de Bruxelles, 1906.)

Organisation des écoles et institutions pour les arriérés pédagogiques et médicaux. (Liège, 1905.)

Classification des enfants anormaux. (Bull. Soc. Méd. ment., 1905.)

Les frontières anthropométriques des anormaux, d'après M. Binet, appliquées à des enfants arriérés de Bruxelles. (Ann. Soc. royale des Sciences nat. et méd. de Bruxelles, 1905.)

* La médico-pédagogie. (Les Annales de la Soc. de Médecine de Gand, Vol. LXXXIV.)

* Decroly és G. Rouma : Les exercices acoustiques. (Gand. 1905.)

* La paresse comme symptôme d'affection cérébrale. (Bull. des sciences méd. et met. 1905.)

Contribution au diagnostic des irrégularités mentales. Les frontières anthropométriques des anormaux d'après M. Binet. (Journal de neurologie, 1906.)

Questionnaire pour servir à la confection du dossier-medico-pédagogique Policlinique, 1906.)

Decroly és J. Degand : Quelques considérations sur la psychologie et la pédagogie de la lecture. (Rev. Scient. 1906.)

Decroly és J. Degand : Les tests de Binet et Simon pour la mesure de l'intelligence. (Contribution critique arch. de psych. 1906.)

* La préparation du personnel médical des classes et écoles d'enseignement spécial. (Policlinique. 1906.)

* Über die Ausbildung des ärztlichen Personnels der Hilfsklassen und Hilfsschulen. (Monatschr. für Kinderheilkunde 1906.)

Decroly és J. Degand : La mesure de l'intelligence chez les enfants. Les tests de Sanctis. (Arch. int. d'Hygiène scolaire, 1907.)

Decroly és Boulenger : L'éducation des enfants infirmes et estropiés. (J. méd. de Bruxelles, 1907.)

Decroly, Boulenger és Smelten : La mesure des aptitudes chez les écoliers. (Londres, 1907.)

Decroly és Boulenger : Les tests mentaux chez l'enfant. (2-ème. Cong. neur. et psychia, 1907.)

Decroly és J. Degand : Contribution à la pédagogie de la lecture et de l'écriture. (Arch. de psychol. 1907.)

Decroly és J. Degand : Ma méthode de lecture et ses bases. (Educ. mod. 1907. Ecole Nat., 1907.)

Decroly és J. Degand : Expérience de mémoire visuelle et verbale, et de mémoire des images chez des enfants normaux et anormaux. (Année psych. 1907.)

* Les idées de Grasset sur la localisation fonctionnelle des activités sociales et collectives. (Pár oldalas cikk az Institut de Sociologie-ban 1907.)

* Chez des individus de structure mentale homologue, il existe des tendances syntéthiques pouvant conduire à des accords collectifs spontanés. (U. ott. 1907.)

* Série d'observations sociologiques dans la cour d'une école primaire. (U. ott. 1907.)

* A propos de la notion anthropognostique. (U. ott. 1908.)

* Chez l'anormal les impressions sociales sont nulles ou très réduites. (U. ott. 1908.)

* Psychologie sociale de la jalousie. (U. ott. 1908.)

* L'idéal des enfants au point de vue social. (U. ott. 1908.)

* Philogénie et ontogénie sociale. (U. ott. 1908.)

* Les réactions sociales sont déterminées en bonne partie par l'outillage mental. (U. ott. 1908.)

* La faiblesse intellectuelle comme cause de certaines notions et réactions sociales considérées comme normales. (U. ott. 1908.)

Decroly és J. Degand : Faits de psychologie individuelle et de psychologie expérimentale. (Intern. Arch. für Schulhyg. 1908.)

La psychologie de l'enfant en Belgique. (Rev. Université de Bruxelles, 1908.)

Les enfants anormaux. Psychologie. Pathologie et traitement. (Bull. soc. méd. mental de Belgique, 1908.)

Principes généraux relatifs au traitement des enfants irréguliers. (Bull. soc. méd. ment. de Belgique, 1908.)

La mesure de l'intelligence chez les enfants. (Ecole nationale, 1908.)

* L'imitation dans la psychogénèse du mouvement et du langage. (Journal der Neur.)

* A propos d'un cas de tic fortement amélioré par les traitements de Pitres et de Brissaud combinés à l'emploi du travail manuel. (Journal de Neur. 1909.)

* Deux écoles types pour enfants irréguliers et réguliers. (École nationale. 1908.)

Prophylaxie et traitement de l'enfance anormale. Le rôle du médecin. (La Policlinique, 1909.)

Lacunes mentales. (Société de Neurologie. 1909.)

Les causes des irrégularités mentales chez l'enfant. (Policlinique, 1909.)

Decroly és Henrotin : Un cas d'insuffisance motrice. (Policlinique, 1909.)

Decroly és J. Degand : Contribution à la psychologie de la lecture. (Arch. de psychol. 1910.)

Decroly és J. Degand : La mesure de l'intelligence chez les enfants normaux d'après les tests de MM. Binet et Simon. (1910.)

Decroly és J. Degand : Observations relatives au développement de la notion chromatique. (Ecol. Nat. 1911.)

* Le diagnostic entre la démence et l'idiotie. (Bull. de la Soc. de Médecine ment. 1911.)

Decroly és J. Degand : Observations sur un enfant sourd. Développement de la notion de temps. (Arch. de psychol. 1911.)

* Comment s'acquiert chez l'enfant la connaissance de ses semblables. (Arch. Sociologiques. 1911.)

* Comment agit le milieu social dans le bas-fonds des grandes villes. (U. ott 1911.)

Epreuve nouvelle pour l'examen mental et son application aux enfants anormaux. (Ann. psych. 1912.)

La psychologie du dessin. Le développement de l'aptitude graphique. (Soc. de neurologie, 1912.)

Decroly és J. Degand : Observations relatives à l'évolution des notions de quantités continues et discontinues chez l'enfant. (Arh. de psychol, 1912.)

Enquête sur les principales aptitudes nécessaires aux employés et ouvriers d'une usine de tissage et filature. (Bill. Soc. Pédotech., 1912.)

* Questionnaire pour l'examen des enfants irréguliers. (Dossier médico-péd. 1912.)

L'examen mental des délinquants juvéniles à propos des rapports de l'anormalité et de l'enfance abandonnée. (Policlinique 1913.)

Examen mental des enfants anormaux. (Cong. Intern. de neurol. et de psychiat. 1913.)

Decroly és J. Degand : Tests se rapportant à la notion du nombre. (Ecole Nat. 1913.)

Decroly és J. Degand : Observations relatives au développement de la notion du temps chez une petite fille de 5 ans et demi. (Arch de psychol. 1913.)

Le développement de l'aptitude graphique. (Ecole nat. 1913.)

Epreuve nouvelle pour l'examen mental et son application aux enfants anormaux. (Bull soc. anthropolog. de Bruxelles, 1913.)

Les classes homogènes et l'examen mental par la méthode des tests de Binet—Simon. (Rev. de Pédotechnie 1913.)

Le rôle du médecin dans l'orientation professionnelle. (La Policlinique. 1914.)

Les enfants anormaux et arriérés. (Congrès soc. pédag. suisse, 1914.)

Notions sur l'orientation professionnelle. (Résumé des leçons données au cours provincial pour les professeurs de l'enseignement technique, 1919).

Leçons sur l'enfance anormale et la délinquance. (Bull. officiel de l'Off. de la protection de l'enfance, 1921.)

Decroly és Renault: L'enfance malheureuse. (U. ott. 1921.)

Le dessin. Les tests d'aptitude graphique et leur application à l'orientation professionnelle. Test de représentation mentale. (1921.)

Decroly és G. Boon: Vers l'école rénovée. (Bruxelles. 1921.)

Decroly és Vermeylen: Séméiologie de l'affectivité. (Congr. de méd. ment. 1921.)

L'intelligence et sa mesure. (Bull. Soc. roy. de sci. nat. et méd. 1921.)

Aptitudes innées et aptitudes acquises. (Bull. de l'Office Intercomm. pour l'Orient. profess. 1922.)

La fonction psychophysiologique avant la naissance chez le nouveau-né. (Société des sciences naturelles et médicales. 1922.)

* L'examen affectif en général et chez les enfants en particulier. (La Policl. 1922.)

L'état actuel des procédés de mesure de l'intelligence. (Bull. Soc. roy. de sci. nat. et méd. 1923.)

La fonction de globalisation (Rev. de Ped. Madrid, 1923.)

Parallèle entre les troubles mentaux de l'adulte et de l'enfant. (J. de neurol. et psychiat. 1923.)

Decroly és Schepers: La sélection des mieux doués. (Documents Ligue de l'enseignement, Bruxelles, 1923.)

Les tests individuels et les tests simultanés. (Année Psychol. 1923.)

Les méthodes non verbales d'examen mental. (Année psychol. 1923.)

Nouveaux programmes et méthodes d'enseignement. (Congrès Association flamande de pédagogie, 1923.)

Decroly és Buyse: Les applications américaines de la psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation. (Documents Soc. de pédotechnie. 1923.)

Decroly és Buyse: L'enseignement spécial aux Etats-Unis. (Bull. Soc. protectrice de l'enfant anorm. 1924.)

La pédagogie Universitaire aux Etats-Unis. (Revue Université de Bruxelles. 1924.)

* De l'esprit de famille à l'esprit social. (Le Foyer des Orphelins. 1924.)

* Dr. G. Stanley Hall. (Revue de l'Univ. de Bruxelles, 1924.)

* L'estimation de la santé infantine et la santé par l'éducation. (Bruxelles. 1924.)

Traitement des enfants irréguliers. (Documents pédotechniques, 1924.)

Pourquoi s'occuper des enfants anormaux. (Policlinique, 1924.)

Decroly és Monchamp: Les jeux éducatifs. (Neuchâtel et Paris, 1914.)

L'enseignement individuel dans les classes nombreuses. (Pour l'ère nouvelle, 1924.)

Conférence sur le programme à Anderlecht. Un essai d'application de la méthode Decroly dans l'enseignement primaire par G. Boon. (Bruxelles, 1924.)

Les intérêts chez l'enfant. (Policlinique. 1924.)

Les intérêts de l'enfant et le programme. (Journ. de Psych. 1924.)

L'affectivité et l'orientation professionnelle. (Rev. Instit. sociol. 1925.)

Les intérêts chez l'enfant. (L'ère nouv. 1925.)

L'intelligence et la classe sociale et à quel âge l'intelligence cesse-t-elle de se développer ? (Policlinique, 1925.)

* Neue Erziehungsversuche im Haag. (Das werdende Zeitalter. 1925.)

* L'état actuel des procédés de mesure de l'intelligence (Ann. et bull. des Sciences Méd. et Nat. 1925).

* L'affectivité dans le choix et l'exercice des professions. (Bruxelles 1925.)

Decroly és Christiaens : Etude psychotechnique sur les élèves d'une école de mécanique. (Bull. Offic. d'orient. profess. 1926.)

Plusieurs articles sur les jeux éducatifs. (Educ. enfantine 1926—28.)

Questionnaire affectif. (Doc. pédotechn. 1926.)

L'application des tests de Ballard dans les écoles belges. (Année psychol. 1926.)

Le mensonge comme manifestation de l'instinct de défense. (Journ. de Neurol. 1926.)

* Une école nouvelle en Amérique du Sud. Le gymnase moderne de Bogota. (Pour l'ère nouv. 1926.)

Les épreuves d'intelligence et les professions dites manuelles. (Conf. int. de Psychotechnie, 1927.)

Les éléments fondamentaux du caractère et l'orientation professionnelle. (Conf. int. de Psychotechnie, 1927.)

Etude sur les aptitudes nécessaires au relieur. (Bull. Office d'orientation professionnelle, 1927.)

Le rôle du phénomène de globalisation dans l'enseignement. (Bull. ann. soc. roy. de sci. méd. et nat. de Bruxelles, 1927.)

L'application des notions relatives au phénomène de globalisation à la lecture et l'écriture chez les normaux, les sourds-muets et les aveugles. (Bull. Soc. roy. de sci. nat. et méd. 1927.)

L'évolution affective de l'enfant (Documents pédotechniques, 1927.)

Sur un test coup de sonde d'intelligence non verbale. (Conf. Internat. de Psychotechnie. Utrecht, 1927.)

* Le principe de la globalisation appliqué à l'éducation du langage parlé et écrit. (Arch. de Psychol. 1927.)

Comment adapter les enfants arriérés aux activités pratiques de la vie. (Cong. d'Amsterdam, 1928.)

Essai d'application d'épreuves de caractère. (Conf. internat. de Psychotechnie, Utrecht, 1928.)

Decroly és Buyse: La partique des tests mentaux. (Paris 1928.)

* Le principe de la globalisation appliqué à l'enseignement des sourds muets, (Le service soc. 1928.)

La fonction de globalisation et son application à l'enseignement. (Documents pédotechniques, 1929.)

Decroly és Buyse: La statistique appliquée aux problèmes pédagogiques. (Documents pédotechniques, 1929.)

Decroly és M. L. Wauthier: Essai d'application des tests affectifs à des étudiants. (J. de psychol, 1929.)

L'étude du petit enfant par l'observation et l'expérimentation. (Bull. et ann. soc. roy, des sci. 1929.)

La caractériologie et l'orientation professionnelle. (Hyg. ment. 1929. Paris.)

Un cas d'alexie et d'agraphie congénitale chez un débile mental. (Journ. de neurol. et de Psychiatrie, 1929.)

Decroly és J. Decroly: Examen mental dans un cas d'un myxoedème infantile. (J. de neurologie. (1929.)

* Decroly és J. Decroly: La démence chez l'enfant. (U. ott 1929.)

Decroly és J. Decroly: Démence et idiotie chez l'enfant. (J. de neurologie 1929—1930.)

L'initiation à la lecture. A propos du livre de Mme Anderson: La lecture silencieuse. (Vers l'Ecole Active, 1930.)

L'initiation à la notion de temps (L'étoile pédagogique, 1930.)

A propos de l'ouvrage: Les cliniques psychologiques pour l'enfance, et l'oeuvre du Dr. Healy aux Etats-Unis. (Journal de neurologie et de psychiatrie, 1930.)

Le développement du langage parlé chez l'enfant (Centrale du P. E. S. de Belgique. 1930.)

Les enfants surdoués. A propos d'un cas de précocité intellectuelle. (J. de neur. et de psychiât. 1930.)

La valeur du quotient intellectuel chez les enfants anormaux. (J. de neurologie id. 1930.)

La théorie de la récapitulation. (Policlinique, 1930.)

L'éducation de l'enfance anormale et l'Hygiène mentale. (Soc. belge méd. prévent. et d'Eugénique. 1930.)

Decroly és A. Hamaide: Le calcul et la mesure au 1^{er} degré de l'Ecole de l'Ermitage. (Neuchatel 1932.)

Decroly és Seghers: Essais d'application du Test de Ballard. (Bruxelles, 1932.)

Decroly és Vauthier: Contribution à l'étude des enfants bien doués. (An. psych. Paris, 1930.)

Decroly és S. Decroly: Psychological release through manual work. (New Era, 1932.)

La fonction de globalisation et l'enseignement de la lecture. (Institut supérieur de Pédagogie de l'Université de Gand; 1932.)

Etudes de psychogenèse. (Bruxelles 1932.)

* Comment l'enfant arrive à parler. Tome I.—II. (Cahiers de la Centrale du P. E. S. de Belgique. Vol. VIII. 1934.)

* Epreuves de compréhension d'imitation et d'expression. (L'exploration du langage de l'enfant. Centre National d'Education, Uccle, 1937.)

BIBLIOGRAFIA.

- A. Hamaïde : La Méthode Decroly. Paris, 1922.
- L. Dalhem : Contribution à l'introduction de la Méthode Decroly. Bruxelles, 1923.
- G. Boon : Essai d'application de la Méthode Decroly. Bruxelles, 1924.
- E. et R. Cremers : L'enseignement de la musique selon la Méthode Decroly. Bruxelles, 1925.
- Deschamps : L'Auto Education appliquée au programme Decroly. Bruxelles, 1925.
- Fred. De Moor : L'Ecole active par la Méthode Decroly. Bruxelles, 1930.
- La Méthode Decroly. Rev. L'Education, Paris. 1929.
- R. Sclaubas : Decroly. (Rev. L'Etoile Pédagogique, 1929.)
- E. Huguenin : Une visite à l'Ecole Decroly. Rev. L'Education. Paris, 1930.
- E. Flayol : La Pédagogie Moderne, Le Dr. O. Decroly. Rev. Education Infantine, 1930.
- F. Dubois : La Méthode Decroly dans les écoles rurales en Belgique. Rev. Vers. l'Ecole Active, Bruxelles, 1932.
- Hommage au Dr. Decroly, Bruxelles, 1932.
- E. Flayol : Le Dr. O. Decroly éducateur. Paris, 1934.

védekezésével (pl. kaktusz!), az ember védekezésével az ember ellen (várkastélyokkal kapcsolatban az ásványok szerepe ebben a harchban), stb. Ez az eljárás homlokegyenest ellentétben áll Decrolynak azzal az elvével, hogy a gyermek értelmi fokának és szellemi szükségletének megfelelő ismeretanyagot kell közvetítenünk. A koncentráció sem valósítható így meg, mert a különféle heterogen ismeretelemek csak mesterkéltén kerülhetnek egymással kapcsolatba. De azonfelül a didaktika legelemibb követelményének sem felel meg az így összeállított tanterv, mert nem ismertről halad ismeretlen felé.

⁵⁴ Quelques consid. sur l'intérêt 52. l.

⁵⁵ Quelques considérations à propos de l'intérêt chez l'enfant 15 l. jegyzet.

⁵⁶ Vers l'École r. 26. l. jegyzet.

⁵⁷ Remarques psych. sur la curiosité et l'intérêt.

⁵⁸ La fonction de globalisation 9. l.

⁵⁹ Comment l'enfant arrive à parler 72. l.

⁶⁰ Études de Psychogénèse III.—IV.—V. fejezetében.

⁶¹ Decroly nyomán idézzük: Ciaparède: Archives de Psychologie.

⁶² Revault d'Allons: Le schématisme. (Journal de Psychologie 1921—22.)

⁶³ N. Braunshausen: La fonction de la globalisation et la psychologie de la forme. (L'Hommage au dr. Decroly)

⁶⁴ La fonction de globalisation et l'enseignement V. fejezete.

⁶⁵ Vers l'école rénovée.

⁶⁶ Decroly—Degand: Quelques considérations... 1906. Comment l'enfant arrive à parler I. kötet D.

⁶⁷ La fonction de la globalisation et l'enseignement. Bull. de la Soc. Fo. de Ped. 1925. jun.

⁶⁸ L'initiation à la lecture. A propos de l'ouvrage de Mme. G. L. Anderson: „La Lecture Silencieuse“. (Vers l'École rénovée 1930. jan., febr. száma.)

⁶⁹ Decroly—Degand: Quelques considérations...

⁷⁰ Die rechte weis, auf kürzist lesen zu lehren.

⁷¹ Méthode Universelle. 1818.

⁷² Adatainkat Braunshausen: La fonction de la globalisation et la psychologie de la forme c. értekezéséből (Hommage au Decroly) kölcsönözzük.

⁷³ Itard: Rapports et mémoires sur le Sauvage de l'Aveyron. Bourneville: Recherches cliniques et thérapeutiques 1899.

⁷⁴ Decroly—Degand: Quelques considérations...

„ „ : Faits de psychologie individuelle et de psychologie expérimentale. 1908.

⁷⁵ E. Segers a közeljövőben Brüsszelben megjelenő munkájában, melynek tervezett címe: La psychologie de la lecture et la méthode globale — a kérdés teljes történeti áttekintését adja.

⁷⁶ Decroly—Hamaïde: Le calcul et la mesure 1932.

⁷⁷ Le calcul et la m. 20 l.

⁷⁸ Le calcul et la m. 31. l.

⁷⁹ A Decroly-iskolákban látható iskola-kalendáriumok nagyrészt kétféle beosztásúak: vagy vízszintes sorok vagy koncentrikus körök szolgálnak az események feljegyzésére.

⁸⁰ *Fundamentals of Child Study.* (IX. fejezet.)

⁸¹ *Jeux éducatifs* 20. l.

⁸² *L'initiation à l'activité int. et motrice par les jeux éducatifs:* „Ces jeux ne réalisent qu'une partie de ce que les jeux peuvent fournir comme moyen d'éducation.“

⁸³ Mme. Mouton szíves engedélye alapján.

⁸⁴ *Éducation nouvelle et tradition* (Hommage au dr. Decroly 451. l.)

⁸⁵ *L'Éducation* 1933. évf. 65—90. l.

⁸⁶ *Plan d'études et instructions pédagogiques pour les trois premiers degrés des Ecoles primaires.* Bruxelles. 1936.

⁸⁷ *Ecole Nouvelle „Amélie Hamaïde“,* Ixelles (Bruxelles). Avenue Ernestine, 9—11.

XB 14 267

EGY-94

E dolgozat szerzője 1902. jún. 4-én, Budapesten született. Az elemi iskolát Kötcsén, a középiskolát Bonyhádon végezte. Itt tett érettségi vizsgálatot 1919-ben. Egyetemi tanulmányait a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen végezte, mint a br. Eötvös József Collégium tagja. Itt nyert középiskolai tanári oklevelet 1924-ben. Hat éven keresztül mint nevelő működött. 1929—1935-ig a budapesti VI. ker. állami Kölcsey Ferenc reálgimnázium tanára, 1935-től az Országos Köznevelési Tanács jegyzője.

A nagyméltóságú vallás- és közoktatásügyi miniszter úrtól nyert tanulmányi segéllyel 1936. november és december havában Brüsszelben a Decroly-iskolákat tanulmányozza. — Ennek a tanulmányútnak eredménye a jelen dolgozat.

T6383



TE 7376

